



UNIVERSIDAD DE CUENCA

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal: Analizar las características de la práctica evaluativa y su grado de inclusión, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con dislexia con el fin de incidir favorablemente para un aprendizaje más idóneo.

Los objetivos específicos planteados pretendieron determinar los criterios inclusivos, técnicas e instrumentos que rigen la práctica evaluativa de los docentes de aula regular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con dislexia. Además se procuro indicar si dicha práctica evaluativa considera sus necesidades educativas especiales para facilitar su aprendizaje e inclusión.

La investigación se la realizó en la Escuela Fiscal Mixta Isidro Ayora del Cantón Paute, Provincia del Azuay. Se utilizó la investigación cualitativa y como método: El Estudio de Casos.

Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista etnográfica y encuesta a docentes, madre de familia y alumna. También se analizó la información documental tanto de la alumna como de los maestros. Para el análisis de datos se empleo la inducción enmarcada en los constructos teóricos de la investigación.

PALABRAS CLAVES

Evaluación, Criterios, Técnicas, Instrumentos, Inclusión, Integración, Dislexia, Etiología, Estudio de Casos, Proceso de Lectoescritura, Necesidades Educativas Especiales, Adaptaciones Curriculares.



INDICE

INTRODUCCION	6
CAPITULO I.....	7
DEBATE TEORICO.....	7
LA EDUCACION INCLUSIVA	7
PRINCIPIOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA	8
CONDICIONES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA.....	9
PRINCIPALES CARACTERISTICAS DE LA ESCUELA INCLUSIVA.....	10
ADAPTACIONES CURRICULARES Y EVALAUCION	11
LA EVALUACION	15
ENFOQUES Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.....	17
DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA	21
EVALUACIÓN EXTERNA Y EVALUACIÓN INTERNA.....	23
FASES DEL PROCESO DE EVLUACION.....	28
TECNICIAS E INSTRUMETOS DE EVALUACION	29
PROCESO DE LA LECTOESCRITURA.....	33
DISLEXIA.....	38
ETIOLOGIA	41
CLASIFICACION	45
EVALUACION DE LA DISLEXIA	47
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS CON DISLEXIA.....	48
EVALUACION INCLUSORA DE ALUMNOS CON DISLEXIA	52
CAPITULO II.....	54
METODOLOGIA.....	54
CAPITULO III.....	57



UNIVERSIDAD DE CUENCA

PRESENTACION Y ANALISIS DE LA INFORMACION	57
CONCLUSIONES	85
RECOMENDACIONES	86
BIBLIOGRAFIA	87
ANEXOS	90



UNIVERSIDAD DE CUENCA

UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFIA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

ESPECIALIZACION EN EDUCACION INCLUSIVA

PRACTICA EVALUATIVA INCLUSIVA EN EL AULA
REGULAR EN NIÑOS Y NIÑAS CON DISLEXIA

Tesis previa a la obtención del Título
de Especialista en Educación Inclusiva

Autor:

LIC. JOSE FABIAN MOROCHO VANEGAS

Directora:

MÁSTER MIRIAN HUIRACOCHA

CUENCA-ECUADOR

2010



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del título de Especialista en Educación Inclusiva, por la Universidad de Cuenca, autorizo al Centro de Información Juan Bautista Vásquez para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura, según las normas de la universidad.

Cuenca, septiembre de 2010

Lic. JOSE FABIAN MOROCHO VANEGAS



INTRODUCCION

La presente investigación parte de la Educación Inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales tanto permanentes como transitorias y de manera especial con la dislexia. Para responder a esta exigencia, la escuela debe propender a la creación de condiciones adecuadas y medidas generales que faciliten una atención adecuada a las características individuales de los estudiantes. Uno de los elementos curriculares de la inclusión, es la evaluación de los aprendizajes de la lectoescritura y la flexibilidad de la misma para valorar a los alumnos con necesidades educativas especiales y así tomar decisiones adecuadas.

En consecuencia con lo anterior, las preguntas que se plantearon para esta investigación fueron las siguientes: ¿Deben ser evaluados los alumnos disléxicos igual que el resto de sus compañeros o por el contrario tendrían que evaluarse de manera distinta y con instrumentos de valoración propios para ellos? ¿Acaso no hay muchos elementos de la Educación Especial que han resuelto varios inconvenientes de la educación regular, no es este el caso? ¿Qué criterios inclusivos están presentes en la evaluación actual de alumnos disléxicos por parte del docente regular?

Los objetivos de investigación fueron el analizar las características de la práctica evaluativa y su grado de inclusión, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Determinar los criterios, técnicas e instrumentos inclusivos que rigen la práctica evaluativa de los docentes en dicho proceso. Indicar si esa práctica evaluativa considera las necesidades educativas especiales de los sujetos con dislexia, para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura y su inclusión.

La investigación se llevo a cabo en el Cantón Paute, Provincia del Azuay, en la Escuela Fiscal Mixta Isidro Ayora con una alumna disléxica del tercer año de



educación básica. La investigación es de tipo cualitativa y el método de investigación empleado el estudio de casos. Se usaron diversos instrumentos de investigación.

CAPITULO I

DEBATE TEORICO

LA EDUCACION INCLUSIVA

La aspiración de la inclusión educativa es el lograr que los sujetos de un determinado lugar tengan acceso con igualdad de oportunidades a una forma de vida con calidad. En vista de esto la idea humanista de la inclusión educativa es el pleno ejercicio del derecho a educarse respetando las particularidades individuales, culturales e idiosincráticas.

Lo anterior “implica que todos los niños de una determinada localidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamientos y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Blanco, 1999, citado por Espinoza y Veintimilla, 2008). Esto enmarcado en un ambiente de paz y de convivencia armónica.

Por tal motivo se cuestiona el modelo médico de evaluación dado a los alumnos con necesidades educativas especiales en diversos países. Las dificultades de aprendizaje, bajo esta perspectiva, se lo ubican en el alumno, quien presenta un déficit y deslinda de responsabilidad a la escuela frente al fracaso de un grupo de alumnos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En consecuencia, las necesidades educativas especiales deberían ser replanteada pues “...las dificultades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las formas de enseñar planteadas por los mismos” (Izquierdo 2009:54,55). Pero la crítica abarca también al sistema de educación en general. Ella a de abrir sus puertas a todos los sujetos sin importar condiciones físicas, sociales, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras, sin excluir tampoco a los sujetos de discapacidades graves. Este enunciado fue explicitado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales dado en 1994 en donde se defendió e impulso la Educación Inclusiva a nivel mundial.

Según la UNESCO “Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños, niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños, niñas” (UNESCO, 2005, citado por Espinoza, et al, 2008)

Sin embargo, para que la inclusión educativa se levante sobre un cimiento sólido es imprescindible hacer dos observaciones: la inclusión es un proceso de cambio que se lo realiza de forma gradual y la otra que la inclusión va más allá de los sujetos con discapacidad dentro de una escuela regular, pues es necesario una educación de calidad para todos y todas. Hay que insistir que al hablar de inclusión no nos referimos a integración de uno o dos sujetos al aula regular porque son los más “idóneos” para ser “domesticados” por el sistema, sino que implica aceptar toda una filosofía y movilizarse por la escuela viendo a **todos** los sujetos conviviendo y participando en la construcción del aprendizaje y de la cultura en igualdad de condiciones y de accesibilidad.

PRINCIPIOS DE LA EDUCACION INCLUSIVA



UNIVERSIDAD DE CUENCA

IGUALDAD: Los niños en base a sus peculiaridades deben tener igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad.

LA COMPRENSIVIDAD: La escuela a de mantener un currículo básico y común que tome en cuenta la diversidad de alumnos, para que sean miembros activos de la sociedad.

GLOBALIZACION: Preparar al estudiante para resolver los problemas de la vida en base a distintas disciplinas curriculares.

Ahora bien, frente a esto la educación inclusiva tiene que poner en práctica determinados valores como los siguientes:

- Respetar y tratar a todos por igual, siempre partiendo desde la “desigualdad-diferencia” de la identidad de la persona.
- Tolerar la diversidad de formas de ver la realidad.
- La solidaridad, es decir comprometerse con el otro.
- Una educación que se enmarque dentro de la sana convivencia y la paz.

Los individuos a los cuales tiene que beneficiar la inclusión educativa son todos los alumnos susceptibles de marginación y exclusión dentro de las instituciones educativas. En el primer caso tenemos aquellos sujetos cuyas barreras para acceder a los aprendizajes les impiden participar en las actividades educativas regulares de forma similar que sus compañeros. En el segundo caso están aquellas personas que sufren algún tipo de exclusión bien sea por las condiciones sociales, culturales y personales de los estudiantes que les imposibilita el acceso a la educación.

CONDICIONES PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Entre las condiciones para desarrollar una escuela inclusiva tenemos:

- Valoración de la diversidad: La comunidad educativa ha de tener actitudes de aceptación, respeto y valoración por las diferencias y altas expectativas por los aprendizajes de los alumnos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Currículo amplio y flexible: Esto permite comprender y atender la diversidad con aprendizajes que posibilitan una igualdad de oportunidades para todos.
- Proyecto educativo institucional: Este tiene que estar comprometido con el cambio y la diversidad para que incida en la cultura escolar.
- Enseñanza y aprendizaje interactivo: La práctica pedagógica será activa, y colaborativa entre compañeros y compañeras.
- Relación de colaboración: Esta relación debe ser permanente entre los diferentes actores educativos.
- Diversificación y flexibilización de la enseñanza, evaluación y promoción: La personalización del aprendizaje en base a la interacción y participación de todos los alumnos.
- Desarrollo profesional y apoyo a los docentes: Romper con la práctica individual y especializada para fomentar el trabajo en equipo.
- Participación de los padres y madres: La implicación de la familia en el proceso educativo de los estudiantes.
- Disponibilidad de recursos y apoyo: Los que se requieran para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.

PRINCIPALES CARACTERISTICAS DE LA ESCUELA INCLUSIVA

- Un sentido de pertenencia, todos los individuos pueden aprender juntos y todos pertenecen a la institución educativa.
- Liderazgo de la autoridad educativa para involucrarse con la institución y las necesidades educativas especiales de sus estudiantes.
- Colaboración y cooperación de los estudiantes por medio de estrategias de apoyo mutuo.
- Equipos de apoyo que interactúan con los docentes regulares de aula y todo el personal de la institución para un interaprendizaje.
- Trabajo con los padres de forma permanente para ayudar a sus hijos en sus casas.



Sin embargo, hay algunos elementos imprescindibles que delinean la inclusión en educación entre los cuales pueden mencionarse los siguientes la inclusión es un proceso, es decir un plan abierto que busca progresivamente que todos los miembros de la escuela se sientan parte esencial del centro, que sean aceptados y bienvenidos.

La inclusión lleva implícita la idea de la participación. A más de ser un derecho del niño incluye también un cambio en las rutinas de organización del centro y el currículo, esto lleva a su vez dos ideas más: primeramente, identificar las barreras que impiden la participación efectiva de los sujetos. El término barreras de participación hace referencia a todos aquellos aspectos de la organización social que “discapacitan”, e impiden un igual desarrollo personal similar a los demás. Las mismas pueden ser variadas y cambiar de un centro educativo a otro.

Por otro lado, tenemos la participación de los actores educativos que no implica tan solo a los alumnos sino también a los profesores, padres y todos aquellos miembros que engloba el centro. El cambio involucra a todos sin olvidar a los otros. La inclusión presta especial atención a los grupos o sujetos proclives a un mayor riesgo de exclusión, esto no solo llega a agrupar a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales sino que se amplía a otros grupos catalogados como vulnerables. La escuela no puede segregar a sus alumnos de la dinámica escolar. Por tanto, la inclusión en la educación trata de modificar elementos culturales, políticos y prácticas presentes en las escuelas.

ADAPTACIONES CURRICULARES Y EVALUACIÓN

Para responder a todo ese conjunto de sujetos y a la variedad y diversidad de necesidades educativas individuales, la escuela toma como referente las Necesidades Educativas Especiales, básicamente para enmarcar a las personas que presentan algún tipo de “hándicap” en el aprendizaje.

Por ello se habla de las adaptaciones curriculares que posibilitan brindar el apoyo pedagógico respectivo al alumno. Sin embargo, hemos de mencionar que dentro de



UNIVERSIDAD DE CUENCA

educación inclusiva existen críticas frente a las mismas, que vale la pena tenerlas presente, de ahí que sea justo ver la pertinencia o no de las mismas en cada situación particular.

Algunos estudiosos de la escuela inclusiva critican el concepto de adaptaciones curriculares, entre ellos tenemos a Miguel López Melero (2009) en su artículo “Y así lo hacemos en nuestras escuelas” se refiere en los siguientes términos: “Nosotros no compartimos las adaptaciones curriculares como reducción del currículum”. Más adelante continua: “...es muy fácil de entender lo que voy a decir: si para el desarrollo cognitivo se necesita cultura y cultura de calidad, y lo que se ofrece es subcultura, lo que se produce es lógicamente, subdesarrollo”. Como se verá esta es una postura adoptada en el Proyecto Roma en la cual se toma muy en cuenta la posición de Vigotsky, quien considera que el desarrollo de las funciones superiores es el fruto de la filogénesis y no de la biología.

En ese mismo sentido existe una posición muy fuerte al respecto que expresa:

“...mientras que el profesorado siga hablando de educación especial y de integración, de necesidades educativas especiales y de adaptaciones curriculares la segregación seguirá siendo una práctica aceptada” (Tilstone, ch; Forian, I. y Rose, r 2003, citado por Izquierdo, 2009).

En la visión de la escuela inclusiva se torna necesaria la transformación de la escuela y su plena reestructuración para que acoja a la diversidad. Esta reestructuración va por dos caminos: en el currículum y en la organización del centro, no se puede caer en el reduccionismo de la integración: desdoble organizativo, como un apéndice a la educación regular (Ainscow, 1995, citado por Izquierdo 2009) y el concepto de adaptaciones curriculares, donde se ajusta el sujeto excepcional al sistema dominante. En esta posición el sistema no se modifica, no se transforma. “la integración supuso simplemente adaptar el currículum de la escuela a los alumnos con necesidades educativas especiales mientras que la inclusión supone desarrollar un currículum común para todos” Pijl, 1999: 155, citado por Izquierdo, 2009)



Existen también posiciones más conciliadoras al respecto, en la que la escuela inclusiva si bien propone un currículum único y común para educación básica, el mismo que permite la participación de todos los alumnos, presenten o no necesidades educativas especiales. Esto no niega la existencia de adaptaciones o modificaciones curriculares bien sean simples o complejas. Lo que no se olvidará es la fundamentación individual de tales cambios y se facilitará la participación del alumno en la cultura de la institución y alejado de cualquier tipo de etiquetado para tales personas. Por tanto la evaluación se basará en la clase y en el currículum, así como en la manera cómo el sujeto aprenderá (Izquierdo, 2009: 97,98).

Pero entonces cómo entender las adaptaciones curriculares, según Carmen Paz Tapia (s.f.), Universidad Católica de Temuco, son cambios, modificaciones o énfasis necesarios que se los efectúa a los elementos del currículo básico para que sean accesibles a los sujetos con necesidades educativas especiales.

Las adaptaciones curriculares pueden ser de tres tipos: establecimiento, aula y alumno/individual. A su vez pueden ser generales: afectan a todo un grupo de estudiantes. Específicas, cuando afectan a los alumnos con NEE e individuales, cuando son hechas para un alumno o alumna.

Las adaptaciones al currículum ordinario han de afectar lo menos posible la participación del sujeto y la consecución de objetivos del estudiante, por ello que los elementos implicados en tal proceso son: Adaptaciones de acceso al currículum y Adaptaciones Curriculares.

La adaptaciones de acceso brindan al estudiante una serie de “modificaciones o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a posibilitar que los niños/as puedan desarrollar el currículum ordinario o, en su caso el currículum ordinario”. (Méndez, Romero, Ripa, 2006:90) Todo apunta a crear muy buenas condiciones de aprendizaje tanto dentro del grupo de alumnos como de manera individual. Además se procura lograr un buen nivel de interacción y comunicación con las personas del entorno.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Las adaptaciones curriculares son “ajustes en la metodología (estrategias, actividades, agrupamientos...) y en los procedimientos de evaluación, es decir en el cómo enseñar y cómo evaluar”. (Méndez, 2006:90) Para luego llegar a las áreas curriculares y adaptar objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

En consecuencia, si las modificaciones son significativas la evaluación se modifica paralelamente. Contenidos, objetivos y evaluación deberán guardar coherencia con ella. (Veintimilla, 2003: 19)

La evaluación permanente del sujeto con necesidades educativas especiales es imprescindible, ya que posibilita obtener información sobre su estilo y ritmo de aprendizaje, sus progresos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y así adoptar el apoyo curricular respectivo, pues no necesariamente las necesidades educativas especiales pueden ser satisfechas de manera exclusiva con las adaptaciones curriculares.

En vista de lo anterior y sin perder de vista el marco de la educación inclusiva y buscando siempre el estar más a tono con la misma y considerándola a ésta un avance en relación a la integración se puede manifestar lo siguiente:

INTEGRACION	INCLUSION
NORMALIZACION	DIVERSIDAD
N.E.E ADAPTACIONES CURRICULARES	ATENCION A LA DIVERSIDAD BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACION
INCREMENTA LA CAPACIDAD DEL NIÑO PARA RESPONDER AL CURRICULO PROMEDIO	INCREMENTA LA CAPACIDAD DE LA ESCUELA PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Como conclusión podemos decir que es un imperativo repensar conceptos tales como el de necesidades educativas especiales y el de adaptaciones curriculares, como hemos visto esto de una u otra forma genera segregación, pone una línea imaginaria que divide a los sujetos. Por ello, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación responden de mejor manera la diversidad dentro del aula. Así tenemos que Moriña hace referencia a una propuesta: "Booth y sus colaboradores (2000) sustituyen el concepto de n.e.e. por el término barreras para el aprendizaje y participación. Ello implica un modelo social donde las barreras para aprender y participar surgen a través de una interacción entre los estudiantes y su contexto, las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas." (Moriña, 2004:39, citado por Izquierdo, 2009: 185)

Finalmente, es el entorno el que discapacita a los sujetos, esto lo dice también Barton en los siguientes términos: "La discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan" (Barton, 1998:47, citado por Izquierdo, 2009: 185)

LA EVALUACION

En la actualidad la evaluación ha tomado un enfoque centrado generalmente en verificar objetivos de un programa educativo, o bien se ha centrado en diagnosticar situaciones de partida y adoptar las decisiones más pertinentes; la evaluación tampoco ha escapado a la visión mercantilista de la educación, pues se la utiliza para dar información de la eficiencia de un centro y así ayudar a tomar decisiones a sus clientes (Bolívar, A 1999, citado por Susinos, 2009).

Sin embargo, la función de la evaluación no puede limitarse al control de la consecución de objetivos, la evaluación curricular toma en cuenta muchos otros aspectos como la concepción misma del currículo, los enfoques de la evaluación, la



UNIVERSIDAD DE CUENCA

selección de los contenidos, su organización y presentación, el desarrollo de los aprendizajes por parte de los alumnos (Medina et al, 1998, citado por Susinos, 2009).

La evaluación va más allá de un mero control de resultados, ya que pretende analizar los significados, modos de trabajo y cultura de los sujetos, esto a su vez lleva a valorar procesos de mejora escolar dentro del centro. Entonces lo que se pone en discusión es si la evaluación debe preocuparse por los logros académicos de los estudiantes traducidos en términos cuantitativos o bien a de diagnosticar y valorar los elementos disfuncionales y necesidades de los alumnos involucrados en el proceso (Bolívar, A 1999, citado por Susinos, 2009).

En consecuencia, la evaluación busca mejorar la práctica evaluativa. “El arte de la evaluación de un currículum consiste en concebir, obtener, construir y distribuir información que pueda ser usada para mejorar la práctica educativa” (Norris 1998: 216, citado por Susinos, 2009:108).

Es necesario señalar que la evaluación en la práctica tiene una importante incidencia en el currículum y en la enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe tener coherencia con los principios y procesos de aquello que justamente evalúa para evitar contradicciones.

No se debe examinar el currículo en base a la consecución de los objetivos, sino también se tomará en cuenta otras consecuencias que pudieron o no planificarse, pero que podrían ocurrir en la práctica y que son útiles para valorar los resultados. En este caso hemos de considerar otros agentes y factores que condicionaron y reestructuraron la propuesta curricular inicial, por tanto es importante tener una apreciación cualitativa del desarrollo y resultados del currículum.

“Plantearse otro tipo de evaluación, prolongada en el tiempo, cercana a lo que se evalúa, y con propósitos de ir detectando que está pasando, apoyando la implementación adecuada, reforzando a los centros que aún no lo están poniendo adecuadamente en práctica, o –incluso-, a la vista de la práctica plantearse qué partes del programa deben alterarse o remplazarse, son asuntos que, al fin de



cuentas, pertenecen a concepciones y políticas de evaluación no demasiado frecuentes por desgracia" (Bolívar, A 1999, citado por Susinos, 2009).

Para Susinos (2009) la evaluación del desarrollo curricular tiene que considerar algunos aspectos tales como:

a.- Evaluación durante el proceso de planificación del currículum que comprende evaluar la validez o adecuación del diseño curricular así como del proceso mismo de planificación. También se revisará el grado de participación de los diversos agentes: padres, alumnos, profesorado e instituciones.

b.- Evaluación durante el proceso de implementación. Es vital saber los factores que inciden en la puesta en marcha del currículum. Estas circunstancias determinaran la manera en la que el docente ponga en práctica el diseño curricular.

c.- Evaluación a largo plazo. Valorar el impacto del currículum tanto en los objetivos como en otras dimensiones colaterales en las que haya tenido incidencia.

Para el éxito de un diseño curricular quizá es necesario diferentes tipos de evaluación, por ello la evaluación de un programa no puede quedarse en los resultados obtenidos sino que ha de brindar apoyos y acciones necesarias para el mismo centro y para los docentes para desarrollar su plena implementación.

ENFOQUES Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Las modalidades y funciones de la evaluación vienen dadas por el modelo o enfoque que se adopte. Los supuestos ideológicos, epistemológicos y metodológicos guían en cuanto a su finalidad y su puesta en práctica. Según esos enfoques la evaluación ha sido categorizada de diversas maneras, desde una evaluación de corte científica hasta una de tipo naturalista, o sino desde una de orden cuantitativa hasta otra de naturaleza cualitativa. El asunto ha pasado también por el interés puesto en facetas políticas como son los roles, objetivos y audiencias a evaluar.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

La evaluación de los aprendizajes también ha ido por el camino de medición, la que se produce en un momento fijo del proceso escolar. Sin embargo esta posición es rebatida ya que el aprendizaje significativo requiere de un tiempo y un proceso de consolidación para que tenga significado para el alumno y pueda relacionarse con todo el baje cognitivo previo. Mas no por ello podemos suponer que la evaluación mejora lo aprendido sino que es un reflejo de lo aprendido.

En la evaluación se ha de tener cuidado con respecto a las expectativas de los maestros sobre el aprendizaje de sus alumnos, pues éstas determinan una predicción de sus alumnos y una taxonomía de los mismos en buenos y malos estudiantes que a su vez tienen un rendimiento similar a esa conjectura previa.

La evaluación debe ocuparse sobre todo de la producción del conocimiento y no de su almacenaje y repetición en un momento fijo del proceso escolar, como vimos el aprendizaje se toma un tiempo para generar saberes y además hay momentos oportunos para evaluarlos. En esos momentos la evaluación deja de convertirse en un mero recolector de datos y pasa a convertirse en un verdadero proceso que permite repensar y valorar el proceso enseñanza-aprendizaje, así como se convierte en un medio para conocer como la mente genera o procesa saberes. Para ello es necesario que el alumno se mueva en el mundo de la interrogación permanente, pues muy bien puede decirse que si el estudiante es capaz de preguntarse tiene la suficiente capacidad para responderse. Es aquí donde la mediación pedagógica cumple su principal papel el de ser vínculo entre sujeto y cultura o entorno.

La evaluación puede tener un enfoque individual o bien un enfoque curricular:

a.- Enfoque Individual.- La finalidad que persigue esta evaluación es el obtener la mayor cantidad de información sobre el alumno para su posterior tratamiento. Por tal motivo la evaluación se centra en las capacidades, personalidad, adaptación e intereses del sujeto.

Los instrumentos que utiliza para tal fin son las pruebas y el test, siendo el psicólogo, el pedagogo y el médico las personas involucradas en esta dicha tarea.



Con esa información obtenida se procede a su interpretación, pero en donde la inteligencia es considerada como un elemento innato, estático y desligada de los aprendizajes.

b.- Enfoque Curricular.- La finalidad de esta evaluación es obtener información sobre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar las decisiones pertinentes para la propuesta curricular. La evaluación no solamente se centra en el estudiante, sino también en el contexto educativo (aula-centro), en el contexto social y familiar.

Los instrumentos empleados son: pruebas, pautas de observación, entrevistas, escalas, cuestionarios, trabajos de los alumnos. Podemos afirmar que cada elemento del proceso enseñanza-aprendizaje es contextualizado a la situación propia del alumno. Entre los profesionales que intervienen están todos aquellos que de una u otra forma estén implicados en el proceso educativo. Ahora bien, la información obtenida es interpretada desde una concepción de la inteligencia como proceso dinámico y modificable por el aprendizaje.

Para Susinos (2009) quien cita a House (1992) las tendencias de la evaluación se enfocan en algunas dimensiones tales como las siguientes:

- a.- Orientación y finalidad de la evaluación: Es el control, rendición de cuentas y el asesoramiento para informar y mejorar la situación.
- b.- Participación de los implicados/audiencias: Es el involucramiento de los sujetos en la evaluación, posibilitar diferenciar una evaluación interna y externa.
- c.- Opción metodológica predominante: Cuantitativa frente a cualitativa.

La evaluación puede entenderse como un control de resultados por una parte, o como una evaluación para la mejora. En el primer caso lo que interesa es determinar el nivel de consecución de los objetivos planteados. En la otra situación, la evaluación proporciona criterios para mejorar el proceso de desarrollo de un proyecto, programa o currículo.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Retomando las reflexiones de los expertos en el desarrollo del proyecto: Evaluación en centros inclusivos, éstos mencionan dos tipos de evaluación y sus diferentes parámetros:

PARAMETROS	EVALAUCION PARA EL APRENDIZAJE	EVALUACION DEL APRENDIZAJE
PROPOSITO	Favorecer el aprendizaje	Rendir cuentas (vinculada a modelos predeterminados)
OBJETIVOS	<p>Dar información de los procesos de aprendizaje y enseñanza.</p> <p>Estimular nuevos avances en el aprendizaje.</p> <p>Orientarse hacia la mejora.</p> <p>Desarrollar las habilidades de reflexión del alumnado.</p>	<p>Recoger información sobre lo conseguido (Recogida de calificaciones).</p> <p>Comparar con objetivos ya preestablecidos.</p> <p>Centrarse en los logros.</p>
PARTICIPANTES	Profesorado. Alumnado. Padres. Compañeros. Otros profesionales del centro.	Profesorado. Profesionales externos.
CUANDO	Continua	En momentos puntuales y predeterminados.
INSTRUMENTOS	Debates, observaciones, autoevaluación, evaluación de los iguales, debates entre el profesorado. Comentarios, diálogos, cuestionarios, feedback, sin calificaciones, portafolio, plan individual.	Tests, instrucción, calificaciones, notas, cuestionarios, observación.

“Evaluación para el Aprendizaje y Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” www.european-agency.org



En general, la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje cumple un papel autorregulador del proceso de aprendizaje, siendo necesario metodologías cualitativas para recoger y analizar la información acerca del proceso educativo y la toma de decisiones para la mejora. La evaluación sumativa o evaluación del aprendizaje permite tomar decisiones sobre la conveniencia o no de continuar, suspender o extender un programa.

Para Alvarado Ana (2009) la evaluación presenta las siguientes características importantes:

- En primer lugar permite detectar fracturas y articulaciones entre teorías y prácticas pedagógicas.
- Por otro lado, los componentes de la evaluación son: situación de evaluación, criterios de evaluación y estrategias para el aprovechamiento de la información.
- La evaluación en su proceso considera algunas etapas a saber: programación de la evaluación, ejecución de la evaluación y evaluación de la evaluación.
- Todo este proceso evaluativo sigue una secuencia lógica y cronológica a tener en cuenta: relevamiento de la información, análisis de los datos, producción de conclusiones, comunicación a los actores y relevamiento de la información.

En esta parte es conveniente tener claro las diferencias entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa para ello es conveniente retomar el cuadro presentado por Antonio Bolívar (1999) en Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular citado por Susinos, T. (2009)

DIFERENCIAS ENTRE EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA

Características	EVALUACION FORMATIVA (Evaluación “para” el desarrollo)	EVALUACION SUMATIVA (Evaluación “del” desarrollo)
Propósito	Mejorar una intervención	Constatar la eficacia de los



UNIVERSIDAD DE CUENCA

	educativa, una unidad didáctica, un programa curricular, el centro, etc.	programas, acciones educativas, o resultados obtenidos.
Interés	Cualidades y defectos del objeto evaluado.	Consecución de los objetivos de la acción.
Resultados deseados	Sugerencias para la mejora.	Juicios sobre resultados y eficacia.
Nivel deseado de generalización	Limitado al contexto específico evaluado (grupo-alumnado)	Comparación entre alumnos/grupos (evaluación "normativa")
Supuestos básicos	La información obtenida es empleada para mejorar el programa.	Lo que funciona en un contexto opera de manera similar en otros.
Metodología	Cualitativa: Informes orales, recogida continua de información observacional, etc.	Cuantitativa: Pruebas estandarizadas y limitadas en el tiempo.
Tiempo	Utilidad para la audiencia en el contexto estudiado.	Capacidad para establecer generalizaciones y aplicaciones a futuras acciones, programas, etc.
Objetivos últimos pretendidos	Evaluación "para" la mejora: utilidad para la audiencia.	Evaluación "de" la mejora producida: comparación con otras acciones o programas.

La presente diferenciación es solamente con fines ilustrativos, pues en la práctica es muy difícil separarlas. Otros autores como Stake prefieren los términos de evaluación "interna" y "externa", pues no hay un comienzo y un final para el estudiante. En tanto para el docente el programa es permanente. Lo importante es



UNIVERSIDAD DE CUENCA

que hay diferencias entre lo que la “gente del programa” quiere conocer sobre el programa, y lo que los “extremos” quieren conocer”

Es muy simplista dar una definición dicotómica de evaluación, pues en la práctica la evaluación formativa y la sumativa se las usa indistintamente. Más que opuestas son complementarias.

Algo muy interesante al hacer una evaluación de proceso o formativa es la que se sintetiza (Celman, S. 2005:56): “Entendemos que los rasgos más característicos de este tipo de evaluación no consiste en repetir frecuentemente actividades evaluativas. Por el contrario, se manifiestan en la intencionalidad de analizar y comprender el proceso tal y como va ocurriendo, deteniéndose especialmente en el estudio del tipo y calidad de las relaciones que podrían haber actuado como factores determinantes del mismo.”

Pretendemos mostrar que la evaluación formativa o de procesos a de poner de manifiesto el funcionamiento cognitivo del estudiante en relación a la tarea encomendada. Conocer las estrategias y procedimientos cognitivos usados por el alumno es el objetivo de la evaluación. “Los “errores” son objeto de un estudio en particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno.” (Celman, S. 2005:54)

En conclusión se puede decir que la evaluación no pretende saber el qué se les ha enseñado a los estudiantes sino el entender el qué y cómo aprenden los mismos. Entonces vista así la situación la evaluación se convierte en un sistema social formado por docente y alumno en la cual es valiosa la ayuda dada por el primero, en base a ciertas pistas, para que el otro pueda concluir su actividad de manera independiente.

EVALUACIÓN EXTERNA Y EVALUACIÓN INTERNA



La presente clasificación parte de dos circunstancias, la una que se refiere a quienes hacen la evaluación y la otra desde el plano de qué perspectiva se la realiza. Por tanto la evaluación puede ser:

a.- Evaluación externa, lo ejecutan persona externas que utilizan una metodología cuantitativa, para comprobar el grado de implementación de una propuesta y posibilitar su desarrollo y la toma de decisiones pertinentes.

b.- Autoevaluación institucional, la realizan los mismos individuos que ejecutan el programa, la evaluación se convierte en una autorrevisión conducente a diagnosticar, comprender y mejorar lo que se está evaluando.

Las dos evaluaciones deberían ser complementarias (Nevo, 1997, citado por Bolívar, 1999). Cada una de ellas tiene ventajas, en el caso de la evaluación interna, cumple una función formativa y provee información concreta y muy apegada a la práctica, es buena para implementar una mejora. La evaluación externa, es una evaluación sumativa que brinda información de resultados de los centros y podría cumplir una función de rendición de cuentas, aunque no dejaría de causar intimidación y coacción. No por ello se la debe dejar de lado, pues permite conocer niveles de consecución de los alumnos, el desarrollo profesional e institucional, en suma apoya a mejorar la calidad de la enseñanza. Incluso este tipo de evaluación puede ser vista como una política que permite proveer apoyo por parte de la administración a los centros y profesores para realizar mejoras y cambios necesarios.

A la evaluación interna y externa se la considera como una sola evaluación, si partimos de los agentes evaluadores. (Alvarado, Ana 2009:15). La evaluación interna es aquella que lo ejecutan integrantes de una institución y se tienen tres alternativas: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

a.- Autoevaluación: Los sujetos valoran su propio proceso de aprendizaje. Una misma persona es objeto y sujeto de evaluación. “Es un proceso gradual de desarrollo de la capacidad de apreciación de los resultados alcanzados en el aprendizaje...Supone el reconocimiento de la capacidades alcanzadas por el propio



UNIVERSIDAD DE CUENCA

estudiante para diagnosticar sus posibilidades respecto de la consecución de determinados logros y la participación en propuestas de aprendizaje.” (Alvarado, Ana 2009:15).

b.- Heteroevaluación: Es otra persona la que valora el objeto de evaluación, puede ser un docente, un equipo técnico o el consejo directivo de una institución. Se la utiliza generalmente bajo dos circunstancias:

- “Durante la puesta en marcha de una serie de actividades o al finalizar una actividad didáctica...”. (Alvarado, Ana 2009:16).
- “Al finalizar un trabajo en equipo, cada integrante valora lo que le ha parecido más interesante de los otros.” (Alvarado, Ana 2009:16).

c.- Coevaluación: Unos mismos individuos o grupos alternan el rol de sujeto y objeto de evaluación. Los papeles se alternan mutuamente. En este tipo de evaluación todas las personas participan. Aquí el alumno compara su nivel de aprendizaje obtenido, que él cree poseer, y el que considera los compañeros que ha alcanzado y así se reflexiona sobre el aprendizaje.

Ahora bien, la evaluación puede clasificarse también por su momento de aplicación en: inicial, proceso y final. Solamente se hará referencia sucintamente a la primera, pues la evaluación de procesos y final ya fueron previamente explicados antes.

Evaluación Inicial o Diagnóstica: “La finalidad de la evaluación diagnóstica es conocer el estado de la situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, para aproximarla a un ideal” (Alvarado, Ana 2009:16). Se la realiza al inicio de una unidad didáctica o al comenzar el periodo educativo. Este tipo de evaluación tiene como fin sintonizar la actividad docente y el diseño pedagógico a las necesidades de los alumnos. Así logra realizar pronósticos preventivos y emisión de juicios de valor sobre cada estudiante.

Como síntesis se puede mencionar que los tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) conducen a desarrollar un juicio de valor acerca de las



conductas de los alumnos, luego de una medición e interpretación previa. Ese juicio de valor cumple algunas funciones:

- Es un antecedente de los conocimientos de alumno, en la evaluación diagnóstica.
- Es un indicador de adelantos o deficiencias, en la evaluación formativa.
- Es una certificación del grado de consecución de los objetivos en la evaluación sumativa (Alvarado, Ana 2009:22)

En cuanto al referente empleado para evaluar, se prefiere la evaluación criterial e ideográfica que la evaluación normativa. Esta última toma como referente al grupo y se compara el desempeño del alumno con aquel. La evaluación criterial evalúa al sujeto individualmente en base a criterios establecidos de antemano según el nivel en el que se encuentre el estudiante.

Por otro lado, la evaluación ideográfica parte de las capacidades de los individuos y en base a una prospectiva conjuga tiempo y rendimiento para su valoración; sin embargo, respeta el ritmo de trabajo del alumno. “Este tipo evaluativo es indispensable para los estudiantes con necesidades educativas especiales..., pues de lo contrario hay que evaluar su progreso de acuerdo con parámetros generales que en ningún caso se adaptarán a sus circunstancias. Es inútil y totalmente negativo para el niño, tanto desde el punto de vista del aprendizaje eficaz como de su adecuada integración social”. (Veintimilla, L. 2003: 16)

Ahora bien, la forma más recomendada para usar toda la información obtenida de la evaluación es por medio de una valoración con referencia al propio alumno. En ésta se compara el desempeño del estudiante en un momento determinado con otro de una etapa anterior del mismo sujeto. En consecuencia la calificación es una “calificación por diferencia” en la situación de un alumno en dos momentos determinados. (MEC, Evaluación de los Aprendizajes, 2002)

Este modelo de valoración es aconsejable para las etapas iniciales de la educación, o bien para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Es indispensable que el docente elabore y aplique pruebas antes y después de su intervención, así se determina el monto del cambio producido. Sin embargo, la especulación puede convertirse en un inconveniente: "los alumnos podrán llegar a disminuir intencionalmente su rendimiento en la primera prueba para lograr mayores calificaciones hacia el final". (MEC, Evaluación de los Aprendizajes, 2002:264)

Para asignar una calificación o bien emitir un juicio de valor es fundamental determinar los criterios de evaluación. Señalar los criterios de evaluación lleva implícita la siguiente idea: "establecer que características de las situaciones evaluadas permitirá discernir si cada una de ellas se incluirá o no en las clases consideradas". (MEC, Evaluación de los Aprendizajes, 2002:113)

Para aclarar más el concepto de criterio tomemos la definición de Eola y Toranzos (2000): "...elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características." (Citado en MEC, Evaluación de los Aprendizajes, 2002:113)

Los criterios de evaluación deberán guardar una cualidad básica y esencial pero a la vez muy susceptible a factores tales como: planteamientos científicos, técnicos, ideológicos, políticos culturales y hasta personales. Esta cualidad es la **LEGITIMIDAD DE LOS CRITERIOS**. (MEC, Evaluación de los Aprendizajes, 2002)

Eola y Toranzos (2000): "Este es uno de los elementos de más dificultosa construcción metodológica y a la vez más objetable en los procesos de evaluación... La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa, es decir quién y cómo se definen estos criterios." (Citado en MEC, Evaluación de los Aprendizajes, 2002:115)

No existen principios universales válidos que liberen al docente de su responsabilidad para establecerlos. Los criterios de evaluación son sujetos a diversas ponderaciones, grados de claridad, se lo puede usar unos de forma exclusiva o bien combinados entre ellos y son esenciales al momento de evaluar la



enseñanza o el aprendizaje. Pero siempre los criterios deberán tener concordancia con la función y el objeto de la evaluación.

Un aspecto tan importante al anterior es que al momento de determinar los criterios de evaluación se lo haga en presencia y con la decisión de los alumnos, ya dichos criterios posibilitarán juzgar su aprendizaje. O si por algún motivo no pudieran estar presentes los estudiantes es recomendable que se les informe cuáles son los criterios a usarse para evaluar sus actividades, lecciones, deberes, pruebas, etc.

Cosa parecida se puede mencionar sobre las calificaciones dentro de la evaluación sumativa, mientras más acuerdos se logren con los alumnos sobre los fines y fundamentos de la calificación, éstas tendrán más significado y mayor poder de comunicación.

“Comprender el significado de las calificaciones, saber de dónde surgen, qué relación tienen con el proceso transitado y con los logros alcanzados contribuirá a que docentes y alumnos “compartan resultados” de la evaluación. Esto constituye uno de los requisitos básicos para que esta evaluación se convierta, progresivamente, en una autoevaluación.” (MEC, Evaluación de los Aprendizajes, 2005:259)

FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

En base a la misma referencia bibliográfica citada en el párrafo anterior se puede identificar los siguientes pasos en el proceso de evaluación:

- Identificar del objeto a evaluar.
- Señalar la finalidad de la evaluación.
- Determinar los criterios de evaluación.
- Buscar indicios.
- Registrar la información.
- Analizar e interpretar la información.
- Elaborar informes.



- Tomar decisiones.

TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Las técnicas e instrumentos de evaluación son elementos formativos que permiten recoger, sistematizar e interpretar correctamente la información obtenida. Igual cosa se puede decir de los informes a elaborar y entregar a diferentes instancias tales como la familia, la administración, los padres, etc.

Las técnicas e instrumentos de evaluación deben ser pertinentes y estarán sujetas a la finalidad, a los criterios y al tipo de evaluación. Las técnicas de evaluación posibilitan recoger datos para un análisis e interpretación posterior. Pero además dicha información ha de ser la necesaria y continua que favorezca la labor de docente en su trabajo.

Entre las técnicas de evaluación tenemos la observación, consiste en la captación dirigida del objeto de conocimiento de manera intencional, sistemática, válida, confiable y científica. La observación puede ser de dos tipos participante y no participante. Así como puede ser abierta o cerrada. Los instrumentos a disposición son los siguientes: *registros anecdótico y descriptivo, lista de cotejo y escalas numéricas, gráficas y descriptivas*.

“Dada la subjetividad que puede aparecer en la información obtenida mediante observaciones personales, señalo la triangulación como medio obligado de contraste para las mismas, con objeto de garantizar mínimamente su objetividad”. (Veintimilla, 2003: 18)

La lista de control es un instrumento muy útil para sujetos con n.e.e. ya que en ella vamos señalando los aprendizajes que el alumno vaya consiguiendo. Es útil cuando se ha hecho una adaptación curricular.

La escala de valoración posibilita que se registre el logro de aprendizajes del alumno con n.e.e. En ella se determina el nivel o grado de aprendizaje en base a una escala de cuatro o seis grados que va desde la no consecución en absoluto del



UNIVERSIDAD DE CUENCA

aprendizaje hasta la obtención del aprendizaje definitivo. Se toma en cuenta dos variables tiempo y evolución del estudiante para el aprendizaje.

La entrevista que consiste en obtener información por medio de preguntas vinculadas a ciertos aspectos que se desea conocer para fines evaluativos según los propósitos. La entrevista puede ser formal o informal. Los instrumentos dentro de la entrevista formal es la *guía de preguntas* que a su vez puede ser estructurada, semiestructurada y abierta.

En este punto hemos de recordar que no hay formas de evaluación mejores o superiores que otras. Todo gira en torno al grado de pertinencia del objeto evaluado, los sujetos implicados y la situación experimentada (Celman, S. 2005)

La encuesta consiste en una serie de preguntas orales o escritas a una población determinada, para ello los sujetos eligen la respuesta más idónea; *el cuestionario* como instrumento operativo es el más utilizado, que pueden ser los inventarios y las escalas de actitudes. Existen diversos tipos de encuesta como son: la encuesta personal, la encuesta de administración grupal y la encuesta telefónica o por correo.

Las pruebas, por su parte pueden ser orales, escritas y de actuación; generalmente son usadas para recoger información sobre las destrezas cognitivas y exigen a su vez un conocimiento técnico sobre la elaboración de las mismas. (MEC, Manual de Evaluación del Aprendizaje, 1998). Los instrumentos respectivos son: *guía de preguntas, cuestionario (objetivas o de ensayo) y escalas*.

La aplicación de las técnicas y de los instrumentos de evaluación citados hasta aquí es necesaria para alumnos con n.e.e. así como la presentación del informe respectivo.

“El informe que se realice sobre sus avances tendrá que ser formativo, igual que el resto de los componentes del modelo. Por ello, conviene que sea descriptivo; es decir, que explique con todas las palabras necesarias cómo evoluciona el estudiante y qué progresos realiza, a la vez que ofrezca recomendaciones a la familia para que



UNIVERSIDAD DE CUENCA

su colaboración resulte también educativa y complementaria de la labor escolar. ..Siempre es más enriquecedor un informe descriptivo (no farragoso, ni excesivamente extenso), aunque los registros oficiales hayan de ser cumplimentados del modo en que establezca la administración educativa. Un modelo no obstaculiza el otro.” (Veintimilla, L. 2003:19)

Sin embargo, lo dicho hasta aquí solamente se refiere a las técnicas e instrumentos de evaluación para verificar los avances en los conocimientos por parte del docente, más no se puede dejar de lado que la evaluación, no necesariamente, es propiedad exclusiva del docente sino que también la puede hacer el alumno.

No es imprescindible y exclusivo realizarlo con pruebas escritas sino también hemos de valorar lo producido en el aula (documentos generados en el salón de clases), para que de esta forma no sean trabajos que quedan en el “limbo” y que desmotivan a los alumnos, por ello es necesario desarrollar estrategias que fomenten la evaluación como una parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el salón de clases hay una gran cantidad de documentos que pueden servir para conocer qué estrategias de aprendizaje está usando el alumno para construir su aprendizaje, entre ellas encontramos las siguientes: organizadores gráficos, portafolios, evaluación y autoevaluación entre pares, exhibiciones y representaciones creativas, diarios, bitácoras de aprendizaje y la sociometría. Esta última en especial permite conocer el grado de integración social en el grupo clase por parte del alumno con necesidades educativas especiales. (Veintimilla, L. 2003)

En referencia a los portafolios, diarios y bitácoras permiten conocer el recorrido hecho por un alumno durante un lapso de tiempo. En ellos se puede apreciar, tanto el estudiante como el alumno el proceso de aprendizaje y sus progresos, además posibilita una autoevaluación por parte del alumno. Son muy útiles para alumnos con n.e.e. ya que permiten realizar ajustes o modificaciones en diversos aspectos curriculares. Es una forma de llevar a cabo la evaluación formativa.



“Para el alumno con necesidades educativas especiales se hace patente, si cabe, la importancia de disponer de datos de modo continuado para ir adaptando el currículo a su ritmo de progreso e ir registrando los aprendizajes que día a día consigue. El examen tradicional resulta poco útil, ya que si solo se aplica éste como medio de comprobación, un estudiante con necesidades educativas especiales no conseguirá nada en una escuela ordinaria... Este estudiante precisa de una respuesta personalizada y, por tanto, de una evaluación personalizada, que acompañe su aprendizaje y facilite la toma de decisiones curriculares permanente.” (Veintimilla, L. 2003:19)

La evaluación para el aprendizaje desde un plano inclusivo involucra a todos los alumnos tanto con necesidades educativas especiales o sin ellas; no debería haber diferencias, sino en la atención de tales necesidades en la práctica diaria. Tomando como base dicha propuesta que consta en el artículo: Evaluación para el Aprendizaje y Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, [_\(www.european-agency.org\)](http://www.european-agency.org); dada por los expertos se pueden obtener cuatro conclusiones:

- 1.- “Aplicar a todo el alumnado sin y con necesidades educativas especiales los mismos principios en la evaluación para el aprendizaje”.
- 2.- “La única diferencia en la evaluación para el aprendizaje del alumno sin y con necesidades educativas especiales reside esencialmente en el tipo de instrumentos y métodos de evaluación/comunicación empleados por el profesorado”.
- 3.- “El único aspecto de la evaluación para el aprendizaje aplicada a alumnado con necesidades educativas especiales está en relación con la noción de este tipo de evaluación como instrumento de reflexión del propio aprendizaje del alumnado...Para el alumnado que emplea formas alternativas de comunicación este proceso de feedback no puede realizarse teniendo como base un lenguaje “tradicional”. En estos casos, se necesita encontrar y aplicar nuevos instrumentos y diversos medios de interacción alumno/profesor...”



4.- “Muchos métodos e instrumentos de evaluación para el aprendizaje en centros de educación especial han podido extrapolarse a centros ordinarios mejorando las condiciones educativas para todos”.

PROCESO DE LA LECTOESCRITURA

En el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura son necesarias algunas habilidades cognitivas y lingüístico-perceptivas básicas entre las que tenemos las siguientes:

- Atención, concentración y seguir instrucciones
- Comprender e integrar el lenguaje hablado
- Secuenciación y memoria auditiva
- Secuenciación y memoria visual
- Descodificación de palabras
- Análisis contextual y estructural del lenguaje
- Síntesis lógica e interpretación del lenguaje
- Desarrollo y ampliación del vocabulario
- Fluidez de registro y capacidad de relación

A este respecto, según Gloria Sánchez (2003) en “Problemas de Aprendizaje”, las condiciones necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura que han de estar presentes en el alumno son:

- Habilidades previas al aprendizaje general, atención, imitación y transferencia sensorial.
- Nociones espaciales.
- Nociones de tamaño, forma, color, cantidad y conservación.
- Nociones temporales.
- Capacidad de memorización.
- Realización de secuencias.
- Capacidad de simbolización.



- Capacidad rítmica.
- Relaciones de figura-fondo.
- Vocabulario adecuado.
- Patrones motrices correctos.
- Buena coordinación viso-manual.
- Buen estado emocional y afectivo.
- Correcta articulación de los fonemas.
- Buen nivel de comprensión y expresión.
- Habilidades sicolingüísticas, fonéticas, sintácticas y semánticas.

Ahora bien, ¿Qué entender por proceso lector? Vallet (1998) cita a varios investigadores en su libro *Dislexia*:

Chall (1967): “percepción (reconocimiento de palabras), comprensión e interpretación, apreciación y aplicación”.

Christensen y Luria (1975): “El proceso lector comienza con la percepción y el análisis visual de un grafema, continúa con la recodificación de los grafemas en las estructuras fonéticas correspondientes, y finaliza con la comprensión del significado de lo escrito”.

La lectura es un proceso complejo en el que intervienen algunos procesos que interactúan entre ellos a pesar de tener una entidad propia. Así encontramos procesos como los siguientes: análisis grafémico, relacionar fonemas, recuperar el significado de palabras, extraer el significado de unidades superiores del lenguaje y el de integrar todo esto al conocimiento ya existente por parte del lector.

Hemos de recordar que en aprendizaje del léxico intervienen dos vías o rutas: la ruta directa o visual y la indirecta, auditiva o fonológica. Las dos intervienen en el proceso lector: la directa permite comprender palabras habituales para el sujeto y la indirecta nos possibilita entender palabras poco conocidas, poco usuales o nuevas e incluso seudopalabras. La ruta indirecta abastece de contenidos a la ruta directa y no a lo



contrario. Es la vía indirecta la que hace del aprendiz un lector autónomo, sin embargo para leer bien debemos tener presente las dos vías.

Para aprovechar la ruta indirecta el sujeto debe identificar los segmentos de la palabra, es decir, las palabras. Pero la lectura no implica solamente procesar información grafémica ni tampoco procesar información fónica. Dicho procesamiento abarca tres niveles de procesos: fonológico, semántico y sintáctico.

Esta aquí se ha tocado lo relacionado a definir el proceso lector pero no basta con ello es necesario además dejar claro los pre-requisitos para la lecto-escritura:

- **Claridad cognoscitiva:** El infante ha de tener bien claro qué es y para qué sirve la actividad de leer y escribir.
- **Desarrollo del lenguaje oral:** El niño debe ser capaz de conocer el significado de conceptos básicos y del vocabulario, así como mostrar una buena articulación de fonemas.
- **Habilidades metalingüísticas:** Entender el habla como una cadena de segmentos y repensar sobre el lenguaje, su naturaleza y su estructura. Dentro de estas habilidades hemos de resaltar la capacidad de segmentación léxica y silábica por un lado y la capacidad de segmentación fonética por otra.

Por último hemos de abordar las etapas de la adquisición de la lectura. El niño pasa por tres etapas, usando en cada una de ellas diferentes estrategias:

Primera Etapa: Pictográfica: El niño opera generalmente con representaciones, es decir, los símbolos gráficos representan un determinado objeto (pictograma). Al usar las cadenas de pictogramas posibilitamos en el niño la capacidad de relacionar la palabra y el símbolo gráfico y le introducimos al lenguaje oral y escrito. Lógicamente cada representación tiene un significado dado con anterioridad y un valor comunicativo en el plano del lenguaje escrito.

Segunda Etapa: Logográfica: El niño reconoce y memoriza un conjunto de palabras de su entorno. Más no puede analizarlas por escrito y mucho menos



relacionar partes de la palabra con la pronunciación. Generalmente el niño presta atención a ciertos rasgos de las palabras como longitud y rasgos salientes y en la posición de éstos dentro de la palabra.

Tercera Etapa: Alfabética: El niño ya empieza a reconocer ciertas letras que son significativas para él, pues están muy asociadas a sus afectos. Es aquí que toma conciencia de que la escritura está conformada por segmentos, los cuales a su vez cumplen una función en la escritura. El niño adquiere ya una conciencia de la estructura alfabética de las palabras.

Al hablar de lectura tenemos que abordar un tópico muy ligado a ella y que es clave para todo lector, nos referimos a la comprensión lectora. Esta se podría definir como el proceso para usar ciertas pautas dadas por el autor y el conocimiento previo del lector para apoderarse del significado que se procura transmitir a través del texto escrito.

En la comprensión de forma sucinta se puede decir que encontramos tres niveles de comprensión:

- **Nivel Superficial:** Se conocen las características más sobresalientes del texto a nivel fonológico y acústico del texto.
- **Nivel de Comprensión Básica:** Es una comprensión semántica sintáctica, para ello es imprescindible una claridad y competencia lingüística para comprender lo que se va leyendo de forma descriptiva.
- **Nivel Interpretativo:** Se establecen relaciones significativas más allá del texto en sí. Supone un dominio del contexto lingüístico para hacer inferencias personales.

El proceso de la comprensión sigue un camino que se inicia con la utilización de ciertas señales o claves dadas por el autor y que van generando un modelo de análisis del objeto estudiado, entonces se da una confrontación entre dicho modelo y nuestras creencias. Esto permite una constante modificación de las estructuras cognitivas o modelos de análisis, pero cuando aquello no ocurre buscamos una serie



de estrategias para controlar el grado de comprensión de lo que vamos leyendo. Las fallas en la compresión pueden ir desde una incomprensión de un término, frase, párrafo hasta la falta de entendimiento del discurso

Partiendo de todo lo anterior, la dislexia puede muy bien ser entendida como una incapacidad específica para el lenguaje. El lenguaje humano es un sistema complejo de comunicación que surge por el deseo de expresar pensamientos y sentimientos. Primero se asocian los sonidos a los significados y luego se aprenden los símbolos escritos que los representa y cuando la persona logra asociarlos aprende a leer. Por tanto, la lectura es un proceso lingüístico avanzado de descodificación y de significado. En la lectura son requeridas las habilidades sensoriales y las lingüísticas – perceptivas básicas.

En los casos de dislexia, las aptitudes lingüísticas básicas son deficientes y las habilidades que no se dominan son: el lenguaje receptivo, el lenguaje asociativo-mediacional y el lenguaje expresivo.

Capacidad del lenguaje receptivo: (Buena capacidad de funcionamiento de las vías auditivas, visuales y cenestésico-motoras del sistema nervioso central)

En sujetos disléxicos se han de mejorar las siguientes habilidades:

- La relación
- La concentración
- La escucha y la percepción

Capacidad mediacional-asociativa y de integración: (Son los procesos neuropsicológicos entre la recepción de información y la expresión en una conducta determinada son específicamente las “habilidades de pensamiento”)

Los sujetos disléxicos necesitan aprender conceptos verbales básicos para el aprendizaje de la lectura tales como: espacio, cantidad y tiempo.



Capacidad expresiva: (Las aptitudes del lenguaje expresivo son todos los medios para expresar nuestro mundo interno, además dentro de estas habilidades está el lenguaje corporal)

En sujetos disléxicos los trastornos del lenguaje oral son:

- Dificultad para decir y encontrar la palabra
- Dificultad para recordar las palabras
- Mala memoria para dígitos y frases
- Articulación inexacta de sonidos
- Mala percepción fonética y dificultad para formar secuencia de sonidos

Todas estas habilidades se interrelacionan y ninguna puede ser enseñada sola. Los programas pedagógicos para sujetos disléxicos han de tomar en cuenta el habla, la lectura, la escritura y el deletreo pero también su conexión con las funciones auditivas, sensoriales y cinestésicas.

DISLEXIA

La incapacidad parcial o total del sujeto para identificar, comprender y reproducir símbolos escritos se la conoce como dislexia. El individuo tiene un cociente intelectual normal. La dislexia obedece a una diversidad de causas que se ubican entre dos polos: los factores neurológicos y los conflictos psicógenos, como pueden ser tensiones y presiones del medio ambiente. (UNICEF, Sí se Puede, 2000: 78). Por tal motivo se la ha clasificado en dislexia primaria que es de tipo congénito y por una maduración lenta del sistema nervioso; y en dislexia secundaria que es adquirida y abarca a las tensiones y presiones del entorno.

Otra definición de dislexia es dada por Brachetti quien hace referencia a Shaywitz, (1988), “Dislexia es una discapacidad específica de aprendizaje que es neurobiológica en su origen. Esta caracterizada por dificultades para reconocer



palabras de manera precisa y/o fluida, para decodificar y escribir correctamente." La dislexia se caracteriza por un desorden del procesador auditivo-*lingüístico*, que incide a su vez en la conciencia fonológica y lendifica procesos como los de asociación, memorización y evocación de símbolos lingüísticos.

(Vallet 1998), por su parte, al referirse a las capacidades cognitivas para la lectura expresa que ésta se sustenta en destrezas perceptivas básicas como la integración y la secuenciación cognitiva-visual. En los sujetos disléxicos tales destrezas no son dominadas por ellos En investigaciones posteriores Critchley (1970) citado por Valett, expresa que la dislexia y la ambilateralidad son manifestaciones de inmadurez del desarrollo cerebral, lo cual lleva a una dificultad para asociar las letras y las palabras escritas con su forma oral respectiva, esto se manifiesta en inversiones, rotaciones, omisiones, sustituciones, problemas de pronunciación y análisis estructural.

Otros estudios sobre los trastornos de conducta de los niños disléxicos como el realizado por Hirsch (1968) citado por Vallet, sostiene que existen algunas disfunciones neurológicas como la mala memoria para los detalles, distorsión en la reproducción de configuraciones espaciales y problemas visomotores asociados. Además al haber un retraso en dominancia cerebral y trastornos del lenguaje podría pensarse en una disfunción o retraso en la maduración.

En consecuencia se puede manifestar que la dislexia es un "síndrome complejo de disfunciones psiconeurológicas asociadas, como las perturbaciones en orientación, tiempo, lenguaje escrito, deletreo, memoria, percepción visual y auditiva, habilidades motoras y aspectos sensoriales relacionados" (Myklebust y Johnson, 1962, citados por Vallet, 1998). En niños en edad preescolar y de inteligencia normal muestran las siguientes características: inmadurez en habilidades psicolingüísticas y habilidades de preparación para la lectura. En niños de edad escolar y de inteligencia normal tenemos: retraso en uno o dos años en habilidades perceptivo-lingüísticas relacionadas con la lectura.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Para Rosa Rivas (2009: 21) "...la dislexia es un trastorno del lenguaje, que se manifiesta como una dificultad con respecto al aprendizaje de la lectoescritura y sus usos generales –escritura- como consecuencia de retrasos madurativos que afectan al establecimiento de las relaciones espaciotemporales, a los dominios motrices, a la capacidad de discriminación perceptivo-visual, a los procesos simbólicos, a la capacidad atencional y numérica, y/o la competencia social y personal, en sujetos con un desarrollo global acorde con su edad cronológica, con sus aptitudes intelectuales asociadas con el funcionamiento lingüístico –vocabulario, razonamiento verbal y comprensión verbal- normales altas, y en un medio socio-económico-cultural no determinado".

Ahora bien, los retrasos madurativos se encuadran dentro de dos niveles:

a.- Retrasos madurativos neurológicos: Estos retrasos ocasionan dificultades concretas en el aprendizaje de la lectoescritura:

a.1.- Los retrasos evolutivos funcionales del hemisferio izquierdo, que producen alteraciones perceptivas y en los procesos simbólicos.

a.2.- Los retrasos en el desarrollo del hemisferio izquierdo, originados por anomalías neuroanatómicas, como las malformaciones del tejido neuronal.

b.- Retrasos madurativos en las funciones psicológicas: Los diferentes tipos de retraso en este nivel ocasionan dificultades específicas en el aprendizaje de la lectoescritura:

b.1.- Los retrasos del desarrollo perceptivo-visual.

b.2.- Los retrasos en la adquisición del esquema corporal.

b.3.- Los retrasos en el desarrollo de la coordinación dinámica.

b.4.- Los retrasos en el desarrollo de los procesos psicolingüísticos básicos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

El considerar la dislexia como un retraso de maduración específico permite considerarla como un trastorno evolutivo y no patológico, pues tal retraso lo generaría un lento proceso de maduración del cerebro incidiendo en la adquisición de determinadas habilidades y no como incapacidad y déficit.

Las manifestaciones de la dislexia dentro del campo escolar comprenden los primeros años de escolaridad en los cuales se inicia la adquisición de la lectoescritura y el cálculo para irse perfeccionando progresivamente. Son estas técnicas de adquisición con las que el sujeto disléxico enfrenta mayores dificultades y por lo cual se hará muy evidente su trastorno. Entre las principales manifestaciones tenemos: en el lenguaje, en la lectura y escritura. A pesar de que los niños/as disléxicos cometan tipos específicos de errores en la lectoescritura que conducen a que no puedan leer y escribir de forma eficiente y correcta, no por ello se considerará a la dislexia una entidad con existencia autónoma; se la tomará como una derivación de ciertas condiciones deficientes en la historia del aprendizaje escolar del estudiante. Por tanto "...un niño disléxico no será aquel que no ha aprendido a leer y escribir o que no posee la habilidad para hacerlo, sino el que ha aprendido de manera deficiente, cometiendo errores en su lectoescritura que consiste en confundir algunos grafemas y/o fonemas con otros". (Aragon, 2007: 38)

ETIOLOGIA

Existen dos factores condicionantes para la aparición de la dislexia, estos son los neurológicos y los cognitivos, de igual forma no se descartan la interconexión de los dos. Lo que se pretende es que no se puede señalar una causa única para la dislexia. Por ello es pertinente tomar en consideración dos referentes, tanto el neurológico como el cognitivo, posibilitando un mejor conocimiento de la naturaleza del trastorno en mención, a más de favorecer la especificación de los orígenes de los fallos y las estrategias y procesos presentes en la lectura y escritura.



Dentro de la perspectiva neurológica los estudios han sido muy diversos, hay unos que lo han enfocado desde la relación entre dominancia cerebral, lateralidad y errores disléxicos. Es decir la carencia de dominancia de un hemisferio cerebral para el lenguaje genera dislexia. Otros estudios han ido por la explicación del retraso madurativo en el desarrollo cerebral de las funciones de los individuos disléxicos. Estos estudios se apoyan en investigaciones basadas en la escucha dicótica, en los que los sujetos disléxicos no obtuvieron tan buenos resultados para escuchar a través del oído derecho en comparación con sujetos lectores normales.

Por último otros estudios se fueron por el déficit en el hemisferio izquierdo para entender la dislexia. Los sujetos disléxicos muestran una tasa de procesamiento lingüístico inferior con dicho hemisferio en relación con los sujetos lectores normales. Estos últimos perciben con más exactitud los estímulos verbales en el hemisferio izquierdo; en tanto que los estímulos espaciales son mejor percibidos en el hemisferio derecho.

Lo anterior se relaciona con estudios en los cuales se han usado la estimulación táctil dicotómica para la identificación de objeto a nivel verbal. En consecuencia la dislexia era una representación bilateral del procesamiento espacial, la cual era vista como una función del hemisferio derecho pero que interfería en el izquierdo en las funciones lingüísticas. Por ende el sujeto disléxico mostraría un funcionamiento deficiente del hemisferio derecho.

Valett (1998) en su libro Dislexia, la considera como una disfunción cerebral que interfiere en la elaboración de la información sensorial, afectando una o varias áreas del cerebro. Por lo general los sujetos disléxicos muestran ciertas diferencias con respecto a los individuos que no son disléxicos, entre ellas tenemos las siguientes:

Diferencias de elaboración auditiva: Los niños disléxicos tienen rendimiento inferior en aprendizaje auditivo: sonidos trabados y deletreo oral (Zigmond, 1966, citado por Valett, 1998).



Deterioro de la elaboración auditiva del temporal, incapacidad para organizar e integrar estímulos de forma rápida (Tallal, 1976, citado por Valett, 1998).

Diferencias de elaboración visual: Dificultad para reproducir símbolos visuales, imaginar la figura completa viendo sus elementos, reproducir de memoria una imagen y comparar figuras con detalles (Kass, 1962, citado por Valett, 1998). Por consiguiente existe mayor dificultad para el rastreo, la integración y elaboración visual presentándose adjunto problemas auditivos y visomotores.

Diferencias de integración auditivo-visual: Presentan una especialización anormal del hemisferio derecho para elaboración e integración espacial (Witelson, 1976, citado por Valett, 1998). No existe la organización nerviosa normal para la elaboración espacial y para el funcionamiento y la integración auditivo-lingüística.

Diferentes estudios neurológicos han hecho varios descubrimientos, entre ellos tenemos los siguientes:

- Los lectores normales presentan una asimetría en el lóbulo frontotemporal, con mayor desarrollo del lado izquierdo. Los disléxicos tienen una asimetría atípica (igualdad de los dos lados) esto genera una menor compresión lectora; o una asimetría revertida, produciendo dificultad para decodificar las palabras.
- La actividad eléctrica del disléxico es diferente. En los sujetos normales la activación secuencial de las áreas cerebrales sigue este patrón: área visual, área asociativa auditiva y difusión cortical para almacenar significados. En los disléxicos el área de asociación auditiva no se activa con agilidad.
- Algunos investigadores consideran que la dislexia es una alteración de la lateralización de los hemisferios cerebrales esto determina la presencia de ciertos procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura y escritura. Un autor como Bakker propone una clasificación de dislexia en base a aquel enunciado: "En los lectores normales este traspaso de actividad cognitiva- des del HD al HI- se produce entre los seis y ocho años de edad y coincide con el aprendizaje de la lectura. En los disléxicos, esta secuencia sufre alteraciones



que originan el desarrollo de estrategias hemisféricas equivocadas para leer en un caso, con la persistencia del procesamiento espacial en la decodificación (dislexia perceptiva, P), y en el otro, con una aplicación prematura de estrategias verbales (dislexia lingüística, L)" Melicic (2008) cita a Bravo (2000) quien cita a Bakker (1992)

- Los disléxicos P se basan el análisis perceptivo visual de las palabras y por ende su lectura se torna lenta, exacta y con baja comprensión.
- Los disléxicos L usan estrategias verbales para entender el texto que leen, no prestan atención al aspecto gráfico y esto les lleva a errores de decodificación.

En cuanto a los factores cognitivos causantes de dislexia podemos manifestar que esta perspectiva ayuda a comprender mejor los procesos implicados o afectados en una conducta determinada y en la dislexia evolutiva para identificar las perturbaciones en las funciones de la lectura, deletreo y ortografía.

En el modelo cognitivo la dislexia se la entiende como "una carencia de ciertos procesos intermediarios entre la percepción visual y la percepción fonémica de la información gráfica y la posterior elaboración de significado, proceso que es vital para manejar el lenguaje escrito". Milicic (2008) cita a Bravo (2005)

Los principales déficits cognitivos presentes en sujetos disléxicos son los siguientes:

a.- Déficits perceptivos y de memoria.- Los sujetos disléxicos tienen dificultades en la codificación verbal y fonológica, y no tanto problemas perceptivos, pues su dificultad se presenta cuando los estímulos están sometidos a etiquetas verbales.

b.- Déficits en el procesamiento verbal.- Los trabajos efectuados en esta esfera han sido variados, así tenemos: el déficit verbal que presentan no es conceptual sino que el problema aparece al momento de abstraer y generalizar información verbal en tareas de transferencia de la misma o en actividades de integración viso verbal.

Presentan problemas en comprensión lectora, pues recuerdan cadenas de palabras pero no logran recordar los términos exactos y cuando tienen que leer por el



significado. Estos sujetos son malos lectores ya que no usan la entrada visual de las letras sino que emplean un código de base sonora innecesario para leer.

Además presentan un pobre dominio sintáctico, esto se lo ve en un reducido vocabulario, poca fluidez para descripciones verbales y formación de frases sencillas en relación con sujetos no disléxicos.

También se han encontrado fallos en el análisis sonoro de las letras de los sujetos disléxicos, por ello sus dificultades tanto en lectura y escritura. Es necesario que para la lectura y la ortografía el proceso de decodificación de letras y palabras sea transformado a un código sonoro semejante al habla (Codificación).

CLASIFICACION

Con criterios pedagógicos, según Myklebust y Johnson (1962) citados por Valett, se debe distinguir dos tipos de dislexia:

La dislexia auditiva: Caracterizada por las dificultades para discriminar sonidos de letras y trabados, dificultad para reconocer pautas de sonidos, secuencias, palabras, órdenes e historias.

La dislexia visual: Dificultad para seguir y retener secuencias visuales, y para el análisis e integración visual de rompecabezas y tareas similares.

Rosa Rivas (2009: 34,35) propone a modo de conclusión los siguientes subtipos disléxicos:

Características del subtipo **disléxico audiolingüístico:**

- Retraso del lenguaje.
- Anomia o dificultades de denominación.
- Deficiencias en el habla.
- Errores en lectura por problemas en la correspondencia grafema-fonema.
- Errores en escritura por problemas en fonema-grafema.



- CI verbal más bajo que el manipulativo.

Características del subtipo **disléxico visoespacial**:

- Problemas de orientación derecha-izquierda.
- Disgrafía.
- Errores de lectura que implican aspectos visuales, por ejemplo inversiones en posición de letras.
- Errores ortográficos.
- CI manipulativo más bajo que el verbal.

Existen otras clasificaciones también propuesta por Artigas (2003) que es citado por Milicic (2008) que por lo general cambian solamente en su denominación, pues son muy similares entre si y tienen correspondencia con déficits cognitivos, así tenemos las siguientes:

AUTORES	CLASIFICACION
Border (1973)	Dislexia Disfonética Dislexia Diseidética Dislexia Mixta
Bakker (1979)	Dislexia L (lingüística) Dislexia P (perceptual) Dislexia M (mixta)
Mattis (1975)	Dislexia con alteración primaria del lenguaje. Dislexia con trastorno articulatorio-grafomotor. Dislexia con trastorno visuoperceptivo.



Baddeley (1982)	Dislexia Superficial
Coltheart (1983)	Dislexia Fonológica
Temple(1983)	Dislexia Profunda
Marshall (1984)	

EVALUACION DE LA DISLEXIA

Spache (1976) quien es citado por Vallet (1998) ha resumido las manifestaciones conductuales de la dislexia:

- desorganización, inversiones, y distorsión de símbolos
- disfunción de la memoria auditivo-visual de secuencias
- problemas en la reproducción rítmica de sonidos, rimas, palabras y frases
- dificultad para concentrar la atención
- alteraciones en organización corporal, coordinación e integración sensorial
- distorsiones asociadas en la copia, la escritura y el dibujo

El objetivo del diagnóstico es conocer cómo lee la persona, qué habilidades de lectura están sin desarrollarse, qué conductas disléxicas presentan y si la causa es una disfunción o inmadurez neuropsicológica.

Kirk (1962) y Rabinovitch (1959) también citados por Valett, proponen los siguientes pasos:

Determinación de la capacidad y del potencial de lectura: Rendimiento psicolingüístico y de lectura en pruebas de capacidad mental general.

Para determinar las alteraciones de lectura hemos de basarnos en las discrepancias entre el nivel funcional de lectura y su capacidad para la lectura. Aquí intervienen factores como la edad cronológica, la edad mental, la inteligencia, las pruebas de rendimiento de lectura.



Determinación del nivel funcional de lectura: Nivel funcional de lectura del niño, con uno o dos años de retraso.

Spache (1976), citado por Valett, considera oportuno una evaluación en lectura silenciosa y oral con libros básicos de lectura correspondientes a su respectivo curso. El niño está acorde a su nivel cuando lee un centenar de palabras y logra un 70% de comprensión y no más de veinte errores técnicos o mecánicos tales como omisiones, distorsiones, equivocaciones fonéticas, etc.

Determinación de las deficiencias específicas de lectura: Análisis de la lectura funcional y de los resultados de las pruebas psicopedagógicas. Se pueden detectar problemas en las habilidades de descodificación, análisis del contexto, en la atención, en la comprensión, además hemos de observar y escuchar cómo lee el niño/a. Para la detección de tales dificultades nos hemos de valer de ejercicios y análisis de pruebas de lectura.

Determinación de la disfunción neuropsicológica: Reflejado en el tipo y calidad de los resultados de las pruebas y la valoración clínica de las conductas. Los indicadores de una disfunción neuropsicológica lo dan los resultados de las pruebas con una mala integración sensorial y psicolingüística.

Determinación de los factores asociados: Entre estos están: falta de motivación, de interés o refuerzos; la ansiedad o miedo frente a lectura, enseñanza inadecuada, falta de oportunidades para aprender a leer. Deterioro sensorial o salud deficiente.

Determinación de las técnicas evolutivo-terapéuticas: Especificación de objetivos de aprendizaje y de ejercicios para mejorar integración y elaboración neuropsicológica de habilidades perceptivo-lingüísticas.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS CON DISLEXIA



En los primeros años de escolaridad:

- Dificultad para el aprendizaje de rimas infantiles
- Dificultad en juegos de palabras
- Dificultad para seguir instrucciones
- Dificultad para el desarrollo del discurso necesidad

En la escuela primaria:

- Presentan pobres progresos en lectura
- Fallas en el reconocimiento de palabras familiares
- Dificultad en sucesión de sonidos
- Dificultad para contar números en orden
- Dificultad para recordar días de la semana o meses del año de forma ordenada
- Mayores problemas en tareas escritas que en trabajos orales
- Tienen una pobre escritura
- Mezclan letras o palabras semejantes por ejemplo m/w, b/d

En la secundaria:

- Continúan con dificultades en lectura y deletreo
- Tienen dificultad para la planificación del trabajo escrito
- Dificultad para organizar su trabajo y para organizarse en la escuela
- Presentan dificultades serias en los deberes

Tomando como sustento lo antes expuesto se puede decir que entre los apoyos o medidas a tomar con los alumnos disléxicos tenemos las siguientes:

MEDIDAS GENERALES A CONSIDERAR:

- EL profesor debe manifestar al alumno que conoce la problemática del alumno y está dispuesto a brindarle la ayuda requerida.



- Centrarse en valorar aspectos positivos del sujeto disléxico.
- El profesor deber ser paciente con olvidos y despistes de los sujetos disléxicos.
- Es recomendable el cambio frecuente de actividades, ya que el alumno disléxico tiene un umbral de fatiga bajo. Además es bueno breves recesos o descansos.
- Evitar la sobrecarga de deberes y coordinar las actividades con intervención psicopedagógica para las labores diarias.
- Es muy aconsejable realizar mapas conceptuales visuales.
- Es bueno brindarle mayor tiempo para que práctica ciertas técnicas como por ejemplo darle la oportunidad de que lea previamente la lectura a realizar y mucho más si lo realiza en voz alta y ante público. En estas situaciones de a de evitar el ridiculizarlo en público.
- Puede ser necesaria ayuda para que pueda relacionar las experiencias previas con las nuevas.
- Brindar apoyo de un profesional especializado a los alumnos disléxicos.
- Ejecutar programas específicos para estudiantes disléxicos con modificaciones significativas en objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc. Así como alternativas de organización y temporalización.

MEDIDAS EN EL AULA Y PARA EL DOCENTE:

- Los niños disléxicos en lo posible han de sentarse cerca al profesor ya que requieren ayuda y asistencia especial. Sin embargo, es necesario recordar, que el brindar un apoyo de este tipo puede generar un contrasentido con la educación inclusiva, ya que se está transmitiendo la idea de que ese sujeto es diferente y requiere ayuda “especial” en relación con el grupo-clase.
- Es aconsejable realizar agendas de trabajo, en donde se anticipen fechas para pruebas, exámenes, trabajos bien sea de lectura o escritura.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Disponer en lo posible de medios audiovisuales y tecnológicos para ayudar en la realización de tareas y como elemento de refuerzo de la clase. (Adaptaciones de acceso al currículo)
- Adaptaciones significativas y no significativas al currículo según las necesidades educativas del disléxico en particular.
- El profesor brindará ayuda a los alumnos disléxicos para pronunciar aquellas palabras en las que presente mucha dificultad al momento de leerlas.
- El alumno disléxico debe aprender una forma breve de tomar apuntes o notas que le faciliten su escritura con cierta agilidad y fluidez.
- Si el docente da nueva información a sus alumnos, éste debe repetir varias veces al alumno disléxico hasta que exista la debida comprensión o bien darlas por escrito para que la familia le ayude en casa.
- No hacer copiar a los alumnos disléxicos grandes cantidades de apuntes o materia. Sería mejor seguir la clase en base al libro.
- En caso de usar un libro de lectura, éste debe respetar el nivel lector del alumno disléxico. Lo más aconsejable es dejar que el estudiante seleccione su propio material de lectura.
- Es bueno dar oportunidad de que el estudiante disléxico tenga contacto previo con el material a leer.
- El escuchar y escribir al mismo tiempo es una actividad complicada para el sujeto disléxico.
- Es preferible siempre tener objetos reales o realizar visitas, excursiones, paseos, etc., y así relacionarlo con lo enseñado.
- Ni los métodos analíticos, sintéticos o eclécticos son el método único de aprendizaje de la lectura. El tratamiento de la lectura dentro del aula puede ser realizado con el aprendizaje multisensorial.



EVALUACION INCLUSORA DE ALUMNOS CON DISLEXIA

Se puede decir que la evaluación inclusora podría reunir algunas características y seguir algunos lineamientos básicos, entre los que se pueden mencionar:

- La evaluación de los alumnos con dislexia debe considerar el interés y el esfuerzo realizado por éste y el referente, en consecuencia, es el propio alumno y no el grupo-clase.
- La valoración de los trabajos o deberes no se han de centrar tanto en los errores de lectura y escritura, sino se debe tomar en cuenta el contenido del mismo en caso de ser escrito.
- En el caso de pruebas escritas no hay que corregir de manera sistemática todos los errores, recordemos que muchos de ellos no vienen al caso con el objetivo planteado en clase.
- Diversificar los procedimientos de evaluación que según Susinos (2009) serían los siguientes:
 1. Adecuar tiempos, criterios y procedimientos de evaluación.
 2. Variar los tiempos, las formas y los procedimientos de recogida de información.
 3. Unificar criterios y procedimientos de recogida de información
 4. Registrar sistemáticamente la evolución del alumno.
 5. Trabajo coordinado con el grupo de profesores de cada grupo de alumnos, para hacer el seguimiento de casos y colaborar en ciertas intervenciones si se requiere.
- En las actividades, deberes, pruebas es importante el asignar mayor cantidad de tiempo para la realización de las mismas y mucho más si en ellas intervienen la lectura y escritura.
- Es aconsejable la ayuda de un ordenador u otro recurso tecnológico.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

- Posibilitar el hacer tareas en casa con el apoyo de la familia, conservando las estrategias del profesor usadas en clase.
- Cuando se den preguntas por escrito hay que asegurarse de que las entienda bien el alumno disléxico y brindarle el apoyo respectivo para que realice la tarea asignada.



CAPITULO II

METODOLOGIA

La presente investigación tuvo como objetivo principal el siguiente:

Analizar las características de la práctica evaluativa y su grado de inclusión, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con dislexia con el fin de incidir favorablemente para un aprendizaje más idóneo.

Pero a más de ello se propuso algunos objetivos específicos, que se los puede mencionar:

Determinar los criterios inclusivos que rigen la práctica evaluativa de los docentes de aula regular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con dislexia.

Señalar las técnicas e instrumentos utilizados en la práctica evaluativa de los docentes de aula regular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en niños/as con dislexia.

Indicar si la práctica evaluativa del profesor regular considera las necesidades educativas especiales de los sujetos con dislexia, para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura y su inclusión.

En base a lo anterior se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las principales características de una evaluación inclusiva para el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes disléxicos, en el contexto de la educación inclusiva, que permita un verdadero progreso de sus habilidades y una adecuada conducción del proceso enseñanza-aprendizaje?

¿Cuáles son las condiciones más idóneas para el aprendizaje de la lectoescritura para los sujetos disléxicos, en base a una evaluación para el aprendizaje que respete sus necesidades educativas?



UNIVERSIDAD DE CUENCA

¿Qué criterios e instrumentos de evaluación para el aprendizaje de la lectoescritura son empleados por parte de los docentes con los estudiantes disléxicos en una educación inclusiva?

La investigación se realizó en la Escuela Fiscal Mixta Isidro Ayora del Cantón Paute, Provincia del Azuay. Se utilizó la investigación cualitativa y como método: El Estudio de Casos.

La niña tiene una edad de diez años, procede de un hogar disfuncional. El padre de la niña radica en el exterior. Ella vive con su madre en la localidad de Huacas cercana al cantón Paute. La niña es la última de siete hermanos (cinco varones y dos mujeres). El nivel económico de la familia es bajo. En lo académico la niña reprende el segundo y el tercer año mostrando grandes dificultades para leer y escribir en todos ellos.

El proceso de selección y ubicación del caso de estudio era el más sobresaliente de la institución educativa y previo a un análisis de los profesores y del docente de Aula de Apoyo. Se consideró que el diagnóstico de dislexia y las características de la alumna iban acorde con esta investigación.

Las técnicas de recolección de datos fueron: Entrevista etnográfica a: docentes de aula de segundo y tercer año de educación básica, de computación, madre de familia y a la alumna que cursa el tercer año de básica. Las encuestas fueron de tipo cerrado, con excepción de dos ítems que fueron abiertos y se las aplicó a las profesoras de años anteriores de la niña. El análisis de la información documental se realizó tanto de la alumna como de los maestros. (Ver anexos).

Las estrategias de análisis de datos: Se analizaron los datos de forma inductiva y enmarcada en los constructos teóricos que delinean la presente investigación. En los casos de entrevistas se las transcribió para su análisis respectivo. Mientras que en la información documental se buscaron, observaron y compararon datos significativos acordes con la literatura de la investigación.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Esta investigación pretendió ser fiable y válida, para ello se emplearon diferentes fuentes de extracción de información: profesores, alumna, documentos del docente de aula regular y del Aula de Apoyo Psicopedagógico, así como el análisis de documentos de la niña. Se usaron diversas técnicas de recolección de información que fueron citados anteriormente. Se buscó en la elaboración de los instrumentos exactitud en la información que se pretendía obtener, por ello se elaboró previamente una guía de cada uno de ellos para luego irlos puntuizando y quedar aptos para ser aplicados.

A través de la revisión y análisis de las actividades del libro de Lenguaje y Comunicación se determinó las dificultades que presenta niña y si son consideradas en la evaluación que realiza la maestra en el aula, el mismo que se realizó con la ayuda de la maestra de tercer año, quien iba comentando y aclarando las inquietudes que surgían.



CAPITULO III

PRESENTACION Y ANALISIS DE LA INFORMACION

ENCUESTA A LA PROFESORA DE TERCER AÑO DE EDUCACION BASICA DEL AÑO LECTIVO 2009-2010

A.- Recepción de información	Buena	Satisfactoria	Deficiente	Mala
1.- Comprensión de instrucciones orales	X			
2.- Comprensión de tareas o deberes	X			
3.- Comprensión de vocabulario corriente			X	
B.- Lenguaje Oral:				
1.- Pronunciación	X			
2.- Uso de vocabulario			X	
3.- Expresión oral: narraciones, descripciones, etc.		X		
4.- Grado de dominio de lenguaje		X		
C.- Atención y Memoria				
1.- Concentración en la clase		X		
2.- Capacidad de memorización	X			
D.- Errores en lectura y escritura				
1.- Confusión de letras			X	



UNIVERSIDAD DE CUENCA

2.-Confusión de sílabas			X	
3.- Confunde sílabas de más de dos Sílabas			X	
4 .- Lectura silábica			X	
5.- Lee de corrido y no comprende				X
6.- Lee y comprende, pero se olvida.				X
7.-Copia con mucha confusión de letras y sílabas.	X			
8.- Al copiar frases se equivoca con frecuencia	X			
9.- Al momento del dictado se equivoca Frecuentemente				X
10.- Tiene varias faltas de ortografía			X	
11.- Tiene letra ilegible	X			
12.- Presenta dificultad para la Redacción				X
E.- Comprensión de lo leído				
1.- Grado de comprensión			X	
F.- Evaluación del Aprendizaje				



1.- Actitudes y reacciones frente a los instrumentos de evaluación		X		
G.- Aspecto Conductual				
1.- Realiza preguntas			X	
2.- Trabaja de forma individual			X	
3.- Trabajo en grupo		X		
4.- Solicitud ayuda a compañero/a o Docente		X		
5.- Reacciones actitudinales y conductuales frente a la lectura		X		
6.- Grado de participación en clases		X		

ENTREVISTAS A LA PROFESORAS DE AULA DE LOS AÑO LECTIVO 2009-2010 (TERCER AÑO BASICA), 2008-2009 Y 2007 2008 (SEGUNDO Y TERCER AÑO DE BASICA) 2006-2007 (SEGUNDO AÑO DE BASICA)

UNIDADES DE ANALISIS	Características de Evaluación Inclusiva	Condiciones para aprendizaje	Criterios, técnicas e instrumentos de evaluación
Profesora de aula de segundo año	<ul style="list-style-type: none">• Integral• Cuantitativa• Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none">• Apoyo a profesores de aula regular	<ul style="list-style-type: none">• Criterios: calificación, conocimientos



UNIVERSIDAD DE CUENCA

(2009-2010)	<ul style="list-style-type: none">• Formativa: Sus resultados son usados para reforzar.• Sumativa: Con fines de promoción• Igual para todos• Los mismos criterios y los mismos instrumentos	<ul style="list-style-type: none">• Apoyo por parte de autoridades del plantel• Apoyo de la familia de la niña/o• Trabajo en grupo con los demás docentes• Mejor preparación y actualización del docente sobre el tema• Pocos recursos y materiales• Coordinar actividades entre profesores y otros profesionales• Mucho individualismo en alumnos y a afán de	<p>antes que destrezas, se toma en cuenta al grupo para la promoción</p> <ul style="list-style-type: none">• Para alumnos con NEE no hay criterio definido, se los hace pasar para no “entorpecer” más al alumno• En el caso tratado para que la niña no se sienta mal e incómoda con compañeros que difieren en edad cronológica• Se debería valorar hasta lo que han logrado aprender• Instrumentos: Pruebas objetivas de falso y verdadero, opción múltiple, además
-------------	--	--	---



		<p>protagonismo en maestros</p> <ul style="list-style-type: none">• Estereotipos y prejuicios de alumnos y maestras• Mayor toma de conciencia del problema por parte de maestros.	<p>dictados, lecturas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Para evaluar lecturas y dictados se parte del método global y luego se buscan las palabras para el distado. En lectura se les lee el texto y luego ellos repiten en coro, individual, por bandos, voluntarios.• La lectura se lo hace en voz alta y silenciosa• No se adecuan contenidos, metodología, evaluación para alumnos con problemas de aprendizaje. No hay tiempo y también el cumplir con el
--	--	--	---



			programa.
Profesora de aula de segundo año de básica (2006-2007)	<ul style="list-style-type: none">• Cuantitativa y cualitativa• Es una evaluación igual para todos• Hay tres evaluaciones: diagnóstica, procesual y final.	<ul style="list-style-type: none">• Apoyo en la casa	<ul style="list-style-type: none">• Entre las técnicas de evaluación tenemos: dictados, recitaciones, pruebas, pasar al pizarrón.• Los criterios de evaluación son: la calificación o nota• Cuando un alumno tiene problemas de lectura se lo califica según lo que haga, pero eso si igual que a los demás.• Ellos (alumnos disléxicos) hacen generalmente poco• El método de lectura usado es el global-



			analítico
Profesora Computación	<ul style="list-style-type: none">• Es la misma para todos los alumnos• No hay diferencias en las evaluaciones	<ul style="list-style-type: none">• Mejoras en el laboratorio de computación	<ul style="list-style-type: none">• Los exámenes son más prácticos• Hay unos tres preguntas en las que tienen que escribir• Son más de tipo objetivo

En base a la encuesta y al cuadro anterior de las entrevistas realizadas a las profesoras y tomando como encuadre teórico el dado para esta investigación, se puede manifestar que la evaluación de los aprendizajes de la lectoescritura no toman en cuenta las necesidades educativas especiales de los estudiantes con dislexia, por ende, la educación inclusiva está lejos de ser parte de las rutinas de trabajo de dicha institución e ir en beneficio directo de la niña objeto de estudio.

Si bien la evaluación sigue un proceso y se las distingue en tres esferas: diagnóstica, procesual y sumativa en dicha institución, no por ello deja de ser cuantitativa, estrictamente escrita y reducida a la medición.

La evaluación dentro del salón de clase no permite adaptar instrumentos y criterios de evaluación a las circunstancias y necesidades educativas especiales de la niña disléxica, por el contrario, se la realiza en base a la norma o grupo descuidando el esfuerzo e interés de esta última. Convirtiéndose la evaluación en un apéndice del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que solamente se la emplea con fines de conseguir el desarrollo de destrezas, y dirigido a evaluar conocimientos con fines de



reforzamiento y promoción. Consecuentemente, la evaluación valora más los errores que el contenido elaborado por el estudiante.

Los instrumentos de evaluación se ubican dentro de los tradicionales en el sistema educativo en general y no permite al sujeto disléxico una retroalimentación que informe sobre su situación de aprendizaje. La información proporcionada por las pruebas objetivas, dictados y lecturas son usadas por los docentes para una valoración cuantitativa y a lo mejor cualitativa, pero el objetivo verdadero de la evaluación es conocer el grado de aproximación o dominio de la destreza que se pretende desarrollar, sin existir ningún tipo de adaptación curricular en este sentido para la alumna con dislexia.

Se puede observar una sobrevaloración que se le asigna a los errores en la evaluación del aprendizaje del disléxico por parte del docente sin tomar en cuenta otras alternativas de valoración como la oral, los portafolios, las observaciones, etc.

En lo referente a la promoción llama mucho la atención que se lo haga para no “entorpecer” a la niña, demostrando que los criterios de evaluación se basan en apreciaciones subjetivas de cada docente y no en base a un análisis psicopedagógico y a criterios consensuados entre los diferentes actores educativos. Se toma muy en cuenta la calificación o promedio para la promoción pudiendo inferirse que los criterios de evaluación siguen una dirección vertical profesor-alumno y están enfocados más al grupo como referente y no al sujeto disléxico.

Todo este cuadro incide negativamente para crear condiciones poco favorables e idóneas para el aprendizaje de la niña, no solamente en lectura y escritura sino a nivel general. Lo cual genera que la atención a las necesidades educativas especiales de la niña disléxica se soslaye dentro del aula de clases y no se adopten las medidas adecuadas en estos casos.



ANALISIS DOCUMENTAL DEL LIBRO DE TRABAJO DOCENTE DE TERCER AÑO DE EDUCACION BASICA DE LA ESCUELA ISIDRO AYORA

En el libro de trabajo del docente se puede observar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes en el área de Lenguaje y Comunicación. Esta área está dividida en cuatro destrezas básicas: Escuchar, Hablar, Leer y Escribir.

Los instrumentos de evaluación están ordenados en: Instrumentos de Evaluación Diagnóstica e Instrumentos de Evaluación del Primero hasta el Segundo Trimestre, en los cuales se especifican la destreza a evaluar con su respectivo ítem, así tenemos: generar ideas para escribir, reconocer sílabas en palabras, separar correctamente palabras en sílabas, manejar el código alfabético. (En lectura fonológica), leer con entonación y claridad. (En lectura fonológica), identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características y escenarios. (En lectura denotativa y connotativa), inferir ideas para los motivos sugeridos por uno o varios gráficos. (En lectura denotativa y connotativa) etc.

El área de lectura está dividida en: lectura fonológica, denotativa y connotativa. Por otro lado, el aspecto relacionado ha dictado, se aprecian que éstos son cortos de seis a siete líneas aproximadamente. Los temas de las lecturas y dictados están en relación con el título de la unidad programada.

La evaluación de la lectura fonológica tiene el párrafo a ser leído y al final del mismo, en la esquina derecha, el número de palabras, el número de signos de puntuación y el número total de puntos.

En el dictado se presenta el texto y una serie de palabras que se emplearán en el mismo y en la esquina inferior derecha el número total de puntos.

En lectura denotativa y connotativa se muestra un gráfico, el texto en sí de lectura y los ítems a ser contestados por los alumnos. Además consta el número total de puntos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Los ítems de los instrumentos de evaluación son de tipo objetivo. Existen preguntas de unir lo correcto, de falso y verdadero, de elección múltiple, completamiento de mapas de ideas y separación en sílabas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación de las unidades didácticas, en el área de Lenguaje y Comunicación, en las destrezas de escuchar, hablar, describir y narrar constan como técnica de evaluación la observación pero no existe el instrumento a emplearse.

En la destreza de recitar encontramos como instrumento de evaluación la aplicación de una lista de control, constando algunos indicadores: entonación, ritmo, gesto y tono de voz. Este mismo instrumento de evaluación está presente en las destrezas de dramatizar, leer (lectura fonológica); sin embargo, no constan los indicadores a ser evaluados.

Los cuestionarios de preguntas son usados en la lectura denotativa y connotativa y sus ítems guardan relación con el tipo de lectura señalada.

En la destreza de escritura los instrumentos de evaluación son: revisión de trabajo individual, escribir un pequeño texto. Además tenemos la evaluación de vocabulario: presentación de una lista de palabras para que los alumnos construyan oraciones, y unir palabras con sus antónimos y sinónimos.

No se observa en el Libro de Trabajo Docente ningún tipo de adaptación curricular, mucho menos estrategia inclusora alguna para los estudiantes con dislexia. Los criterios e instrumentos de evaluación apuntan a todo el conjunto de alumnos y se limitan a pruebas objetivas, dictados, lecturas y listas de control. La evaluación es cuantitativa en su totalidad y la evaluación procesual de los aprendizajes no consta.

En el mencionado documento se encuentra una sección con el siguiente encabezamiento: “INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR DESTREZAS” y un cuadro de doble entrada con destreza a ser evaluada, la nómina de alumnos y los indicadores a ser evaluados. Sin embargo, los mismos no guardan



UNIVERSIDAD DE CUENCA

relación con la Educación Inclusiva, ya que son los requeridos por la Educación General Básica.

El cuadro es llenado con datos cuantitativos de manera individual. Aquí consta el nombre del estudiante que es objeto de investigación, su calificación para la destreza de leer es diez (10) según dos destrezas específicas: maneja el código alfabetico e identifica elementos explícitos del texto, a estas destrezas le acompañan sus respectivos indicadores. En la destreza de escribir la calificación obtenida es de cinco (05) para la niña. Igualmente se indican las destrezas específicas y sus indicadores.

ANALISIS DE DOCUMENTOS DE AULA DE APOYO PSICOPEDAGOGICO

PRUEBA DE MADUREZ 5-6

Fecha de aplicación: Junio de 2006

Primer Año de Educación Básica

Puntajes obtenidos en las diversas áreas:

Comprensión: 5

Percepción: 7

Precálculo: 2

Motricidad: 1

Total: 15

RETEST PRUEBA 5-6

Fecha de aplicación: Diciembre de 2006

Segundo Año de Educación Básica

Puntajes obtenidos en las diversas áreas:

Autor:

Lic. José Fabián Morocho Vanegas



Comprensión: 6

Percepción: 7

Precálculo: 3

Motricidad: 4

Total: 20

En base al cuadro de equivalencias de la prueba la alumna muestra un buen nivel de maduración tanto en las dos aplicaciones del test (junio y diciembre). La niña consta para asistir a Aula de Apoyo Psicopedagógico, por su baja madurez en el área de motricidad.

La niña reprende el segundo año de educación básica por dos veces. Logra pasar a tercer año de básica y a mediados del primer trimestre del año lectivo 2008-2009, es remitida a Aula de Apoyo Psicopedagógico por problemas de aprendizaje, falta de retención y olvido frecuente de lo aprendido en lectura y escritura.

En la ficha individual de la niña de ese periodo lectivo, se aprecia en la parte relacionada con lectura y escritura que la alumna no escribe y no lee. No reconoce grafemas, fonemas, sílabas ni palabras. Presenta ciertos problemas en orientación espacial, temporal y discriminación auditiva. Pero en copiado la niña no muestra dificultad; por el contrario, lo hace bien pero no comprende lo que escribe, se limita dibujo de letras. Las dificultades de lectoescritura se ven muy bien reflejadas en sílabas inversas y en todo el grupo consonántico.

En el plan de tratamiento se observa que se trabaja en nociones básicas, orientación temporal y espacial, así como en percepción y discriminación auditiva. No existe aclaración alguna sobre este tópico en la ficha de la alumna. Se insiste en el reaprendizaje de las sílabas simples.

En el seguimiento, que consta en la ficha individual, se aprecia que la niña a mediados del mes de enero de 2009 muestra ligeros avances en sílabas simples, ya



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lee algunas palabras sencillas e igualmente las escribe pero con dificultad y ayuda. Pero aún no lee frases. En el mes de febrero, la niña desconoce casi en su totalidad los fonemas y grafemas a pesar de ya haberlos visto algunos de ellos en Aula de Apoyo, en cambio, conoce sus nombres.

En ese documento consta una observación en la que la niña se muestra pensativa y distraída al momento de leer. En los meses posteriores, la labor se centra en el reaprendizaje de fonemas y grafemas con su respectiva asociación entre éstos.

La niña repite el tercer año de educación básica y es remitida a Aula de Apoyo para el año lectivo 2009-2010. En la ficha de remisión enviada por la profesora de aula regular se pueden destacar varias cosas: en el área de lenguaje, la niña muestra dificultad para entender órdenes verbales, expresar sus pensamientos y para memorizar. En lectura la alumna confunde letras, sílabas y palabras en general y no se especifica ninguna, también se señala la dificultad en lectura comprensiva. En escritura se manifiesta que confunde letras, sílabas y palabras tampoco se especifica cuáles. En el área familiar se señala que ésta brinda muy poco apoyo a la niña.

El motivo de la remisión encontrado es que la niña no lee y al momento del dictado no escribe, aunque sus tareas son bien presentadas y las cumple a cabalidad.

En el diagnóstico de Aula de Apoyo se indica que la niña escribe ya algunas sílabas simples, algunas palabras sencillas y unas pocas palabras en oraciones. Sin embargo, se aprecia omisiones, mezclas, confusiones, sustituciones y el desconocimiento de letras y sílabas inversas y dobles.

Por otro lado, se señala que la niña muestra dificultad con la manera y el punto de articulación de algunos fonemas y sílabas en posición inicial media y final (ll, b, d, t, n, s, l, gue, gui, que, qui, ce, ci) lo que dificulta su retención para la lectura y la escritura, con frecuencia muestra un acomodamiento de lengua y labios para leer, provocando una poca retención y olvido con facilidad, lo cual incide en el desarrollo de la conciencia fonológica.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En los meses posteriores del año lectivo 2010 la niña presenta inversión de letras (b-d, c-g, g-q, t-d), agregados y mezclas, a pesar de un reaprendizaje de las sílabas simples y de las inversas casi en su totalidad. Todo esto en base a la revisión del portafolio de la niña y que se relaciona con lo que consta en la ficha individual, el Libro de Vida de Aula de Apoyo Psicopedagógico del año lectivo 2009- 2010 y el diagnóstico dado.

En base a esta documentación la niña muestra una serie de dificultades haciéndose necesario adaptaciones curriculares para enfrentar su dislexia, también es viable organizar el centro educativo de forma diferente y optar por vías nuevas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y mucho más si se considera que la educación inclusiva brinda apoyo en una relación horizontal entre los diferentes actores educativos. Se requiere un trabajo coordinado y en equipo, abierto a la colaboración como medio para abordar la diversidad y la oportunidad para aprender de la misma.

Lo anterior abre la discusión sobre la redefinición de las funciones del Aula de Apoyo Psicopedagógico de dicho centro educativo. Que como se puede apreciar, en el mejor de los casos, se limita a un papel de asesoramiento y de trabajo aislado con una coordinación elemental con los diversos actores educativos. No se pueda negar la labor realizada de la misma, pero se podría reorientarla en beneficio de los alumnos y una buena ayuda y soporte es la educación inclusiva.

La respuesta para la inclusión educativa no puede venir de ciertos actores educativos, es necesaria una reacción global, participativa y hasta proactiva de toda la escuela. Es ésta la que alberga en su interior a una gran diversidad de alumnos, tan diversos como los profesores mismo.



**ENCUESTA A LA PROFESORA DE SEGUNDO AÑO DE EDUCACION BASICA
DEL AÑO LECTIVO 2006-2007**

ENCUESTA

A.- Actitudes de la niña en relación a su asignatura.

	1	2	3	4	5
Muestra interés en su asignatura			X		
Cumple sus tareas dentro y fuera de clase	X				
Muestra desinterés y apatía en su asignatura			X		
Se muestra muy activa y participativa en clases	X				
Copia sus tareas de los demás	X				
Muestra signos de cansancio o aburrimiento			X		
Muestra signos de que entiende su materia	X				

El uno representa mínimo y el cinco representa máximo

B.- Actitudes y comportamiento de la niña en la hora de clase

	1	2	3	4	5
Está inquieta en clases		X			
Está nerviosa en clases				X	
Es cortés y amable con los compañeros/as		X			
Es sociable y colaboradora		X			
Muestra timidez y se aísla con facilidad			X		
Habla o conversa muy poco			X		
Molesta o fastidia a otros niños/as			X		

El uno representa mínimo y el cinco representa máximo

C.- Actitudes en relación a su dificultad para leer y escribir.



Ha notado algo que le ha llamado la atención a usted cuando la niña tiene que leer o escribir?

La niña inclina su cabeza y no habla.

D.- Actitudes frente a los deberes, pruebas y exámenes en los que estén implicadas la lectura y escritura.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
No le interesa para nada	x			
Pide ayuda reiteradamente				x
No guarda relación sus respuestas con las preguntas hechas	x			
Los cumple a cabalidad				x

E.- Conductas de la niña que le han llamado la atención durante la hora de su asignatura

No tiene interés.

D.- Tipo de dificultades que ha mostrado la niña en el proceso enseñanza-aprendizaje de su asignatura.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
No reconoce letras, sílabas y palabras.	x			
No puede leer y tampoco escribir.	x			



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Lee y escribe algunas sílabas, palabras y frases con ayuda			X	
Lee y escribe algunas sílabas, palabras y frases por si sola				X
Confunde letras, sílabas y palabras al momento de leer y escribir	X			
Entiende órdenes verbales.	X			
Expresa con facilidad sus pensamientos.		X		
No recuerda lo aprendido.	X			

ENCUESTA A LA PROFESORA DE SEGUNDO Y TERCER AÑO DE EDUCACION BASICA DE LOS AÑOS LECTIVOS 2007-2008 Y 2008-2009

ENCUESTA

A.- Actitudes de la niña en relación a su asignatura.

	1	2	3	4	5
Muestra interés en su asignatura		X			
Cumple sus tareas dentro y fuera de clase			X		

73

Autor:

Lic. José Fabián Morocho Vanegas



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Muestra desinterés y apatía en su asignatura		X		
Se muestra muy activa y participativa en clases			X	
Copia sus tareas de los demás				X
Muestra signos de cansancio o aburrimiento		X		
Muestra signos de que entiende su materia		X		

El uno representa mínimo y el cinco representa máximo

B.- Actitudes y comportamiento de la niña en la hora de clase

	1	2	3	4	5
Está inquieta en clases				X	
Está nerviosa en clases				X	
Es cortés y amable con los compañeros/as					X
Es sociable y colaboradora					X
Muestra timidez y se aísla con facilidad				X	
Habla o conversa muy poco				X	
Molesta o fastidia a otros niños/as					X

El uno representa mínimo y el cinco representa máximo

C.- Actitudes en relación a su dificultad para leer y escribir.

Ha notado algo que le ha llamado la atención a usted cuando la niña tiene que leer o escribir?

La niña aprende para el momento y luego se olvida.

D.- Actitudes frente a los deberes, pruebas y exámenes en los que estén implicadas la lectura y escritura.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
No le interesa para nada			X	



Pide ayuda reiteradamente		X		
No guarda relación sus respuestas con las preguntas hechas			X	
Los cumple a cabalidad				X

E.- Conductas de la niña que le han llamado la atención durante la hora de su asignatura

Intenta hacer sus tareas realizando garabateos en la escritura al dictado.

D.- Tipo de dificultades que ha mostrado la niña en el proceso enseñanza-aprendizaje de su asignatura.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
No reconoce letras, sílabas y palabras.			X	
No puede leer y tampoco escribir.			X	
Lee y escribe algunas sílabas, palabras y frases con ayuda			X	
Lee y escribe algunas sílabas, palabras y frases por si sola			X	
Confunde letras, sílabas y palabras al momento de leer y escribir		X		



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Entiende órdenes verbales.	X			
Expresa con facilidad sus pensamientos.	X			
No recuerda lo aprendido.			X	

Se puede manifestar, en base a las encuestas anteriores, que la niña muestra un escaso o relativo interés por aprender en el salón de clases, signos de cansancio o aburrimiento y un desinterés y apatía por las asignaturas. Esto podría explicarse tomando como referencia la respuesta de la profesora (2007-2008 / 2008-2009) en el ítem C, en el que se dice, que la niña aprende para el momento y que se olvida con facilidad. También lo manifestado por la docente de segundo año (2006-2007) quien expresa que la niña no tiene interés y que eso le ha llamado la atención. Ítem D y E.

Además las actitudes de la niña frente a los deberes, pruebas y exámenes nos indican que presenta dificultades en todos ellos, por tal razón, solicita apoyo con frecuencia o bien nunca lo hace, a lo mejor por timidez o temor a la profesora, por tanto, no cumple sus tareas satisfactoriamente. Llama la atención la manera de realizar las actividades en clase, usando el garabateo, esto demostraría que la niña tiene problemas de escritura al dictado. Esto lo manifiesta la profesora de los años lectivos 2007-2008 / 2008-2009. Además, la profesora del período lectivo 2006-2007 expresa que la niña emite respuestas que no tienen relación con las preguntas realizadas en las evaluaciones.

El último punto del párrafo anterior se relaciona con la poca habilidad para leer y escribir sílabas, palabras y frases, añadiéndose a todo esto la confusión de ellas en lectura y escritura. Aunque muy ocasionalmente lo hace bien sea con ayuda o sola. La encuesta de la profesora del período lectivo 2006-2007 es más categórica, al decir que nunca lee y escribe sola y que siempre confunde letras, sílabas, palabras en lectura y escritura. Se podría manifestar que esta apreciación de la maestra va acorde la situación de la alumna.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En el aspecto comportamental de la niña en el salón de clases, la alumna es muy nerviosa, algo inquieta, conversa muy poco y fastidia o molesta a sus compañeros o compañeras. Estos aspectos, según las encuestas, parecen ubicarse más dentro de una forma típica de toda niña. Sin embargo, tiene ciertas actitudes positivas tales como: cortesía, amabilidad, sociabilidad y colaboradora.

Este análisis se relaciona con lo dicho por la profesora de aula del año lectivo 2009-2010 en la cual existen varios puntos concordantes como el olvido frecuente de lo aprendido, la confusión de letras, sílabas y palabras al momento de leer y escribir al dictado. Todas las profesoras coinciden en estos aspectos. Pero además concuerdan en aspectos positivos tales como que la niña muestra ciertas cualidades sociales de su personalidad muy bien desarrolladas, entiende órdenes verbales, se expresa con facilidad aunque su vocabulario y su uso presente dificultades al momento de entender los textos, razón sobrentendida si se considera la dificultad de la niña para leer y escribir y el diagnóstico dado en Aula de Apoyo Psicopedagógico de la Escuela.

LIBRO DE PROMOCION DE LA ESCUELA ISIDRO AYORA

Al revisar el Libro de Promoción se puede encontrar la siguiente información:

Año de Básica	Periodo Lectivo	Promedio	Equivalencia	Promovido
Primer Año "C"	Año Lectivo 2005-2006	3	Sobresaliente	Si promovida
Segundo Año "B"	Año Lectivo 2006-2007	07,4	Insuficiente	No promovida
Segundo Año "A"	Año Lectivo 2007-2008	13,2	Buena	Si promovida
Tercer Año "A"	Año Lectivo 2008-2009	09,4	Insuficiente	No promovida
Tercer Año "A"	Año Lectivo 2009-2010	10,2	Regular	Si promovida



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Como se aprecia la niña en el primer año de educación básica es promovida. El problema se presenta al momento de aprender a leer y escribir ya que es en el segundo año donde reprueba, sin embargo, en el nuevo segundo año la niña obtiene un mejor promedio de 13,2. En consecuencia, la interrogante a plantearse es la siguiente: ¿Bajo qué criterios la alumna fue promovida, si las profesoras de aula regular manifiestan que la niña no lee y tampoco escribe? Otra pregunta adicional ¿Por qué no recibió la asistencia de Aula de Apoyo Psicopedagógico de la institución?

En lo referente al tercer año, la niña lo reprueba pero en la segunda vez es promovida con un promedio de 10,2. Sin embargo, hay que recordar los criterios de evaluación durante la entrevista a la profesora de dicho año. Entonces se nota que son en base a la norma o grupo. Esto lleva a la siguiente apreciación, que la niña en el segundo año fue promovida con iguales criterios de evaluación, los cuales no son inclusores ya que no toman en cuenta las necesidades educativas especiales de la alumna y no existe algún tipo de adaptación curricular o medida pertinente a nivel general, de aula o por parte del docente.

En este mismo sentido la asistencia de Aula de Apoyo Psicopedagógico que grado de incidencia tuvo para la promoción de la niña, si recordamos que ha existido poca coordinación entre dicha aula y el docente de aula regular. Al parecer los criterios de evaluación son tomados en base a supuestos implícitos, es decir, se asume que la niña no puede avanzar o progresar más, debido a su dificultad.

Entonces, la labor de Aula de Apoyo al parecer queda reducida al espacio físico donde se labora y no entra a los salones de clase, o bien no se toma en cuenta la apreciación de dicha instancia por parte de los docentes. Quedando también abierta la posibilidad de que otro o varios factores más incidan en la poca coordinación entre los docentes en cada una de sus áreas.

En este contexto parecería ideal la Educación Inclusiva, como herramienta para romper prejuicios y estereotipos por un lado, pero también, para mostrar toda la



potencialidad que la alumna tiene y que no se la aprovecha de manera adecuada y en circunstancias que permitan no resaltar las limitaciones que impone el sistema, tanto en el aspecto físico como en el ambiente de relaciones interpersonales entre alumnos y alumna-profesora, pero además tomando en cuenta todo el aspecto curricular en sus diversas dimensiones: explícito e implícito.

ENTREVISTA A LA NIÑA

A.- Actitudes frente a la escuela, profesora/s y compañeros/as en general y de cómo percibe a éstos la niña.

- *Se siente bien en Aula de Apoyo y con los diferentes profesores que ha tenido.*
- *La profesora de segundo era mala.*
- *Considera que con la última profesora aprendió más.*
- *Tiene buenos recuerdos de sus maestros.*

B.- Actitudes en relación al salón de clases y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

- *Quiere que le traten bien y desea ser tratada con mucho cariño por parte de sus profesores.*
- *Los compañeros le ayudan en clases.*

C.- Actitudes en relación a su dificultad para leer y escribir.

- *Cree que ha mejorado en lectura y escritura.*
- *Supone que puede escribir varias frases o palabras.*
- *Se siente mal cuando no puede escribir alguna palabra.*

D.- Actitudes frente a los deberes, pruebas y exámenes de lectura y escritura.

- *Dice que se olvida poco lo que va aprendiendo.*
- *Se pone triste cuando no puede algo.*
- *Contesta lo que puede bienamente escribir.*



ENTREVISTA A LA MADRE DE FAMILIA

A.-SITUACION FAMILIAR:

- *Hay problemas en casa de tipo económico, perdida de casa.*
- *Padre y hermanos están en los Estados Unidos. El padre está enfermo.*
- *No reciben ayuda de los familiares que trabajan en los Estados Unidos.*
- *Los coyoteros se llevaron la casa.*
- *La madre no sabe leer y escribir.*
- *La niña es la última hija de siete hijos, cinco varones y dos mujeres.*
- *La partida a los Estados Unidos de un hermano afectó mucho a la niña. Lloraba y no hacia caso.*
- *La señora vive con nietos e hijos en una casa que ya no es de ellos.*
- *No viene la niña desayunado o comiendo lo necesario. Pero no es suficiente, acuden a la escuela casi sin dinero.*

B.-ANTECEDENTES DE LA NIÑA Y LA PROBLEMÁTICA:

- *Todos los niños y niñas familiares de la niña objeto de estudio han asistido a Psicólogo, Terapista de lenguaje y a Aula de Apoyo Psicopedagógico.*
- *En primer año de básica estuvo bien.*
- *En segundo año ya tuvo problemas en la escuela con la lectura y escritura.*
- *Tenía un profesor de la escuela que le ayudaba en las tardes pero no había el dinero suficiente, eso ya cuando estaba en otro año.*
- *La niña lloraba y no quería venir a la escuela por sus problemas en lectura y dictado.*

C.- SITUACION ACTUAL DE LA NIÑA EN LA ESCUELA:

- *Ahora viene a la escuela aunque la madre tiene que aconsejarle.*
- *Ve la profesora de segundo y le causa miedo, pues según ha dicho la niña, esa docente le trataba mal.*



- *La ayuda para la realización de tareas le brindan en la casa diferentes jóvenes de colegio.*
- *En las tardes viene a la escuela, hay una ayuda que brinda el INFA para control de tareas, eso también le ayudo a que pasará de año.*
- *Existe una buena opinión de la maestra que le ayuda en las tardes sobre la niña, con ayuda si hace las cosas.*

D.- COMPORTAMIENTO SOCIAL DE LA NIÑA:

- *La niña es juguetona y estricta en la casa y habla mucho.*
- *Sus compañeros le dicen que va a perder el niño si no estudia.*
- *La niña en la escuela es inquieta, según lo que le han dicho los docentes.*

Al analizar la entrevista de la niña y la de su madre se puede mencionar que la alumna se siente bien al asistir a la escuela y a Aula de Apoyo Psicopedagógico. Aunque tiene malos recuerdos de una profesora de segundo año. Pero a pesar de ello, en general los recuerdos al parecer son positivos. La niña aspira a ser tratada con cariño por parte de los maestros.

En el salón de clases la niña es “ayudada” por sus compañeros para realizar diferentes tareas, esta ayuda al parecer es dejarla copiar. Más no escapa a ciertos prejuicios y estereotipos provenientes de los compañeros y hasta de los profesores.

La niña considera que sí puede leer y escribir algunas palabras y frases, pero se siente mal cuando no lo logra. Esto se agrava más si no se comprende muy bien la problemática de la alumna y todo su contexto por parte de los docentes. Al parecer esto ocurre o sino como se explicaría que la niña desea recibir buen trato. Hay que recordar la importancia de entender y hacer público a la alumna con dislexia el conocimiento del problema y la predisposición de asistencia por parte del docente como medida general apropiada para afrontar la dislexia.

Si se ve el contexto de la niña, se puede apreciar que a más de los problemas específicos hay problemas generales de aprendizaje como por ejemplo la situación



familiar, económica y laboral de la familia. Hay que recordar que en la entrevista a la madre de la niña, los problemas son muchos y variados, se podría decir, que la primera exclusión es la social consecuencia de la pobreza y que se manifiesta de diversas formas: analfabetismo de la madre, migración del padre y hermanos de la niña, extorsión por parte de persona dedicada a trata de personas, abandono y negligencia de los familiares que migraron al exterior, etc. A esto se debe agregar los desatinos, castigos, prejuicios y estereotipos de ciertos docentes y hasta las exclusiones propias del sistema educativo, con sus políticas y prácticas pedagógicas. La respuesta debe venir de la escuela, entendida como sistema y no un apoyo poco coordinado de los actores educativos.

La niña, hace su mejor esfuerzo en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura procurando realizarlo de la mejor manera. Aquí es pertinente retomar su problemática y el diagnóstico dado por Aula de Apoyo, para entender que la situación involucra a todos los actores educativos y que el programa de apoyo establecido toma su tiempo para apreciar avances. La evaluación inclusora recomienda no centrarse solamente en la revisión sistemática del error, sino el tener presente el contenido de la tarea y los aspectos positivos que tienen que ser resaltados por el docente a más del esfuerzo e interés desplegado por la alumna disléxica.

Es necesario el apoyo de la familia, que en este caso particular se complica por la situación de pobreza y la poca ayuda que puede recibir la niña en lo estrictamente académico.

No se puede dejar de lado la ayuda brinda por personas que más que especialistas en la problemática son seres de buena voluntad. Tampoco se puede olvidar el apoyo del INFA, con su asistencia en control de tareas, que según la madre de la niña, le sirvió de mucho para ser promovida de año en la escuela.

Un punto importante para no olvidar son los antecedentes familiares de la niña, en donde se observan visitas al Psicólogo Clínico, Terapista de Lenguaje y Aula de Apoyo de hermanos y otros familiares de la niña que son contemporáneos a ella.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Además todos esos problemas de aprendizaje o no, han sido vistos como una carta de presentación de toda la familia dentro de la escuela en frases que reflejan estereotipos y prejuicios de docentes.

Por último, si a la problemática específica de aprendizaje de la niña y su contexto de pobreza, exclusión social y toda una serie situaciones particulares dentro del ámbito escolar, se le agrega el miedo y el poco interés por acudir a la escuela por parte de la niña, indudablemente su autoestima tiene que estar afectada, una muestra de aquello es su timidez en clases que se contrapone con su comportamiento en el hogar, también se podría mencionar su inquietud en la escuela.

ANALISIS DE PORTAFOLIO DE LA NIÑA DE AULA DE APOYO PSICOPEDAGOGICO, CUADERNO DE MATERIA Y LIBRO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE TERCER AÑO DE EDUCACION BASICA

En el portafolio de la niña se aprecia que presenta dificultades en lectura y escritura. Lee y escribe alguna palabra conocida. Sin embargo, paulatinamente se nota que comienza a escribir otras palabras con letras nuevas y que logra asociar gráfico con palabra, en unos casos lo hace sola y en otros con ayuda del docente. La niña requiere constante ayuda con la identificación de letras y silabas.

Por otra parte, el cuaderno de la asignatura de Lenguaje y Comunicación está bien llevado, la razón para ello es que la niña copia bien aunque no entiende.

El libro de dicha asignatura presenta algunas hojas en las que la niña copia bien y logra hacer una que otra oración con palabras que vienen escritas en el mismo texto, las cuales tiene que volverlas a escribir. Sin embargo, al momento de escritura espontánea en base a dibujos, la niña tiene dificultades ya que no logra escribir en unos casos nada y en otros existen un agrupamiento de letras sin sentido. Se debe mencionar que palabras monosílabas y bisílabas las escribe pero con un número mayor no lo realiza.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

En otras páginas de libro, los ejercicios muestran omisiones, inversiones, sustituciones entre las más llamativas. Sin embargo cuando realiza los deberes en el mismo libro éstos vienen muy bien desarrollados y sin equivocaciones o errores.

Lo que llama la atención es una breve redacción sobre el árbol y la fruta preferida, aquí se aprecia que la niña escribe mucho mejor y sobretodo se entiende con cierta claridad lo que expresa en las diferentes frases. Aunque presenta sustituciones en ciertas palabras. Un aspecto a resaltar es el uso del grafema *//* aunque escribe */lo* en vez de *yo*. En otra página, la niña escriba *gaina* en vez de *gallina*, este tipo de error es persistente en la niña, la alumna trata de encontrar la manera de articular el fonema */l/*.

En una página posterior se aprecia que la niña tiene problemas con letras de sonido y grafía semejante, por ejemplo, escribe felebicio en vez de televisión, en otra parte consta como texto: “y lo pasan en” y la niña escribe vacaciore en vez de vacaciones, hay otro texto más adelante: “los días” y la niña completa *de la smana*. Aquí se puede notar que la niña confunde entre el sonido del fonema */s/* y la grafía de la silaba *se*. Situación que es muy típica en la niña con varios fonemas como */d/*, */t/*, */b/*, */l/*, */n/*. Esto se ve también en los ejercicios realizados en Aula de Apoyo.



CONCLUSIONES

- Sobre las características de la evaluación inclusiva para los aprendizajes de la lectoescritura en sujetos con dislexia se concluye con esta investigación, que la escuela no lo hace de forma diferenciada y no toma como criterio de referencia las destrezas o habilidades de la alumna disléxica sino lo compara con la norma o grupo.
- Este estudio de caso ha permitido insistir que la evaluación de los aprendizajes de la lectura y escritura en sujetos disléxicos, se reduce, exclusivamente, a un limitado número de técnicas e instrumentos de evaluación, tales como pruebas objetivas, dictados y lecturas, soslayando un abanico de posibilidades alternas que retroalimentan tanto al profesor como al alumno sobre el progreso de los aprendizajes.
- Sobre las condiciones más idóneas para el aprendizaje de la lectoescritura de la niña disléxica, según este estudio, es necesario incluirla en el aula regular pero buscando vías pedagógicas alternas, que la educación inclusiva sí las posee, permitiendo un respeto de sus necesidades educativas especiales y una verdadera interacción con su entorno, reduciendo a su vez a lo mínimo las barreras de aprendizaje.
- Los criterios de evaluación, según esta investigación, no giran en torno al progreso de habilidades de la alumna disléxica. En consecuencia, la valoración similar para todos los alumnos dentro de un salón de clases no es un criterio válido de evaluación para este tipo de estudiantes, por ser excluyente y segregacionista. Tampoco facilita el aprendizaje de la lectoescritura y no brinda las mismas oportunidades de acceso al currículo para todos los alumnos en el aula.
- La escuela, en la presente investigación, carece de respuestas globales e integrales para atender las necesidades educativas especiales de la niña disléxica. Esto se refleja en la poca flexibilidad curricular y en la carencia de



adaptaciones mínimas necesarias para un proceso de aprendizaje de la lectoescritura acorde con las características de la niña y su dislexia.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda que los docentes de aula regular propendan a la inclusión educativa, en donde las necesidades educativas especiales de los alumnos disléxicos sean satisfechas de manera apropiada, se eliminen en su totalidad las barreras para el aprendizaje y se viabilice una verdadera flexibilización curricular en cada uno de sus elementos. También a más de cuidar del currículo explícito se tome muy en cuenta el tipo de mensaje enviado a los alumnos disléxico en particular a través del currículo implícito.
- De igual modo se recomienda a los docentes, recordar que la evaluación de los aprendizajes de la lectura y escritura ha de considerar las necesidades educativas especiales de los estudiantes disléxicos y la variedad de técnicas e instrumentos de evaluación que brindan una auténtica retroalimentación del proceso de aprendizaje y la adquisición de habilidades mínimas necesarias para su promoción. Esta última no necesariamente ha de estar subordinado al grupo-clase.
- Los criterios de evaluación de aprendizaje de los estudiantes disléxicos deben ser consensuados entre los docentes de aula regular, aula de apoyo, autoridades de la institución, la niña y sus representantes, pues solamente así se tomarán en cuenta los enunciados y principios promulgados por la educación inclusiva. Respetándose las necesidades educativas especiales más elementales de los sujetos con dislexia. Por tal razón, es imprescindible coordinar acciones por parte de los docentes con las Aulas de Apoyo Psicopedagógico en caso de existir en la respectiva institución educativa.



BIBLIOGRAFIA

ALVARADO, A. (2009), Evaluación, Quito, Grupo Santillana, S.A.

ARAGON, L. (2007), Evaluación y Tratamiento de Niños Disléxicos, México, Editorial Trillas, Segunda Edición.

BRACHETTI, E. (2009), Diversidad Comportamental y Dificultades de Aprendizaje, Cuenca, Universidad de Cuenca.

CASANOVA, M. La Dislexia. Madrid, Ediciones Anaya S.A.

De CAMILLONI...et al. (2005), La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Contemporáneo, Buenos Aires, Paidós, Quinta Reimpresión.

GALLEGOS, C. (2009), El Papel de los Profesionales de Apoyo, Cuenca, Universidad de Cuenca.

IZQUIERDO, C. (2009), Educación Especial, Integración e Inclusión, Cuenca, Universidad de Cuenca.

LOPERA, J. (2009), La Evaluación de las Necesidades Educativas y Barreras para el Aprendizaje y la participación desde la Perspectiva Psicopedagógica, Cuenca, Universidad de Cuenca.

MEC, EB/PRODEC, (1998), Manual de Evaluación del Aprendizaje, Quito.

MEC, OEI, (2002), Evaluación de los Aprendizajes, Editorial Orion.

MENDEZ, MORENO y RIPA. (2006), Adaptaciones Curriculares en Educación Infantil, Madrid, Narcea, S.A. De Ediciones. Tercera Edición.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ORTIZ, J. (2009), La Investigación Cualitativa y el Análisis de Datos, Cuenca, Universidad de Cuenca.

RISUEÑO, A., MOTTA, I., (2007), Trastornos Específicos del Aprendizaje, Buenos Aires, Editorial Bonum, Segunda Edición.

RIVAS, R., FERNANDEZ, P. (2009), Dislexia, Disortografía y Disgrafía, Madrid, Ediciones Pirámide.

SANCHEZ, G. (2003), Problemas de Aprendizaje, MEC.

SOLER, C. (2009), Diversidad Cognitiva y de Desarrollo-Los Proyectos de Investigación del Proyecto Roma, Cuenca, Universidad de Cuenca.

SUSINOS, T. (2009), Aprender Junto a Estudiantes Diferentes: Estrategias de Trabajo en el Aula, Cuenca, Universidad de Cuenca.

UNICEF, (2000), Sí se puede. Guía Metodológica de Capacitación a Maestros de Educación Básica sobre Atención a Niñas y Niños con Dificultades Específicas de Aprendizaje, Quito, Tercera Edición.

VALET, R. (1998), Dislexia, Barcelona, Ediciones CEAC, S.A.

VEINTIMILLA, L. (2003), Evaluación Psicopedagógica, MEC.

ZABAleta, L. (2008), Guía Didáctica: Iniciación a la Lecto-Escritura, Loja, Universidad Técnica Particular de Loja. Primera Impresión

Sitios Web

<http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/assessment-for-learning/assessment-for-learning-graphic-es.pdf>

www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/nee.doc

http://www.educrea.cl/documentacion/articulos/educacion_especial/04_evaluacion_a_aprendizaje_alumnos_necesidades_educativas_especiales--OK.html



UNIVERSIDAD DE CUENCA

<http://www.scribd.com/doc/8962363/Programas-para-el-tratamiento-de-la-Dislexia>

<http://www.scribd.com/doc/20203000/Lectoescritura>

<http://cuadernodelmaestro.blogspot.com/2009/02/dislexia-recomendaciones-para-el.html>

http://www.education.gq/gg/custom/files_uploaded/uploaded_resources/5021/SEN_le_aflet_4B.pdf

http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/Carmen_Porcel%20Martinez_1.pdf



ANEXOS

ANEXO N.- 1

ENCUESTA A LA PROFESORA DE AULA

A.- Recepción de información	Buena	Satisfactoria	Deficiente	Mala
1.- Comprensión de instrucciones orales				
2.- Comprensión de tareas o deberes				
3.- Comprensión de vocabulario corriente				
B.- Lenguaje Oral:				
1.- Pronunciación				
2.- Uso de vocabulario				
3.- Expresión oral: narraciones, descripciones, etc.				
4.- Grado de dominio de lenguaje				
C.- Atención y Memoria				
1.- Concentración en la clase				
2.- Capacidad de memorización				
D.- Errores en lectura y escritura				
1.- Confusión de letras				
2.-Confusión de sílabas				



UNIVERSIDAD DE CUENCA

3.- Confunde sílabas de más de dos Sílabas				
4 .- Lectura silábica				
5.- Lee de corrido y no comprende				
6.- Lee y comprende, pero se olvida.				
7.-Copia con mucha confusión de letras y sílabas.				
8.- Al copiar frases se equivoca con frecuencia				
9.- Al momento del dictado se equivoca frecuentemente				
10.- Tiene varias faltas de ortografía				
11.- Tiene letra ilegible				
12.- Presenta dificultad para la Redacción				
E.- Comprensión de lo leído				
1.- Grado de comprensión				
F.- Evaluación del Aprendizaje				
1.- Actitudes y reacciones frente a los				



UNIVERSIDAD DE CUENCA

instrumentos de evaluación				
G.- Aspecto Conductual				
1.- Realiza preguntas				
2.- Trabaja de forma individual				
3.- Trabajo en grupo				
4.- Sigue la lectura				
5.- Reacciones actitudinales y conductuales frente a la lectura				
6.- Grado de participación en clases				



ANEXO N.-2

GUIA DE ENTREVISTA A LAS PROFESORAS DE AULA REGULAR Y DE COMPUTACION

A.- INCLUSION EDUCATIVA:

- Comprensión de lo que implica el término atención a la diversidad.
- Comprensión de lo que implica el término flexibilización curricular.
- La comprensión de currículo: evaluación.
- Concepción del proceso enseñanza-aprendizaje y de la relación alumno-profesor.
- Tipo de apoyo y recursos recibidos.
- Las barreras para el aprendizaje y la diversidad.
- La reacción de la escuela frente a la diversidad.

B.- EVALUACION:

- Características de la evaluación empleada por parte del docente.
- Tipo de evaluación empleada: diagnóstica, formativa y sumativa.
- Criterios usados para la evaluación de los aprendizajes de la lectura y escritura.
- Instrumentos de evaluación empleados.

C.- DISLEXIA:

- Atención-Concentración-Memoria
- Problemas en el proceso de lectura
- Problemas en comprensión lectora
- Problemas en escritura



ANEXO N.- 3

ENCUESTA A LAS PROFESORAS DE AULA DE SEGUNDO Y TERCER AÑO DE EDUCACION BASICA

Profesor/a:

Sírvase contestar con la mayor fidelidad cada ítem, es necesario tener la mayor aproximación a la realidad.

Profesora de:.....

A.- Actitudes de la niña en relación a su asignatura.

	1	2	3	4	5
Muestra interés en su asignatura					
Cumple sus tareas dentro y fuera de clase					
Muestra desinterés y apatía en su asignatura					
Se muestra muy activa y participativa en clases					
Copia sus tareas de los demás					
Muestra signos de cansancio o aburrimiento					
Muestra signos de que entiende su materia					

El uno representa mínimo y el cinco representa máximo

B.- Actitudes y comportamiento de la niña en la hora de clase

	1	2	3	4	5
Está inquieta en clases					
Está nerviosa en clases					
Es cortés y amable con los compañeros/as					
Es sociable y colaboradora					



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Muestra timidez y se aísla con facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Habla o conversa muy poco	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Molesta o fastidia a otros niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El uno representa mínimo y el cinco representa máximo

C.- Actitudes en relación a su dificultad para leer y escribir.

Ha notado algo que le ha llamado la atención a usted cuando la niña tiene que leer o escribir?

.....
.....
.....
.....

D.- Actitudes frente a los deberes, pruebas y exámenes en los que estén implicados la lectura y escritura.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
No le interesa para nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pide ayuda reiteradamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No guarda relación sus respuestas con las preguntas hechas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los cumple a cabalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E.- Conductas de la niña que le han llamado la atención durante la hora de su asignatura



.....
.....
.....
.....

D.- Tipo de dificultades que ha mostrado la niña en el proceso enseñanza-aprendizaje de su asignatura.

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
No reconoce letras, sílabas y palabras.				
No puede leer y tampoco escribir.				
Lee y escribe algunas sílabas, palabras y frases con ayuda				
Lee y escribe algunas sílabas, palabras y frases por si sola				
Confunde letras, sílabas y palabras al momento de leer y escribir				
Entiende órdenes verbales.				
Expresa con facilidad sus pensamientos.				
No recuerda lo aprendido.				

ANEXO N.- 4



GUIA DE ENTREVISTA A LA NIÑA Y MADRE DE FAMILIA

ENTREVISTA A LA NIÑA

A.- Actitudes frente a la escuela, profesora/s y compañeros/as en general y de cómo percibe a éstos la niña.

B.- Actitudes en relación al salón de clases y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura.

C.- Actitudes en relación a su dificultad para leer y escribir.

D.- Actitudes frente a los deberes, pruebas y exámenes de lectura y escritura.

ENTREVISTA A LA MADRE DE FAMILIA

A.-SITUACION FAMILIAR:

- Situación económica, social, cultural.
- Hogar

B.-ANTECEDENTES DE LA NIÑA Y LA PROBLEMÁTICA:

- Inicios de la vida estudiantil.
- Profesores.
- Familia.

C.- SITUACION ACTUAL DE LA NIÑA EN LA ESCUELA:

- Descripción de la situación actual.
- Dificultades.
- Escuela.

D.- COMPORTAMIENTO SOCIAL DE LA NIÑA:

- En casa y con la familia.