



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
IBEROAMERICANA S.C.



INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

CLAVE 8901-25

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROPUESTA DE UN TALLER DE LECTOESCRITURA DESDE EL ENFOQUE
COGNITIVO CONDUCTUAL EN ALUMNOS DE LA TELESECUNDARIA "JUAN
RULFO"

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA.

PRESENTA:

DIANA LAURA FUENTES PASAFLORES

No. EXPEDIENTE: 415539434

DIRECTOR DE TESIS:

MTRA. EN C. S. PERLA MORALES GONZÁLEZ

XALATLACO, ESTADO DE MÉXICO SEPTIEMBRE DE 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

La presente tesina es dedicada a mis padres quienes me han apoyado en todo momento, ya que con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir una meta más, gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía y de no temer las adversidades porque Dios está conmigo siempre, porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona.

AGRADECIMIENTOS:

Quiero expresar mi gratitud a Dios por darme la vida y estar siempre conmigo, guiándome en mi camino.

También un profundo agradecimiento a todos los maestros que se cruzaron en mi vida, gracias por haber compartido sus conocimientos a lo largo de la preparación de la profesión,

Finalmente quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a familiares y personas que aprecio mucho por aconsejarme, motivarme a seguir adelante y a no rendirme.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se planteará un problema común y frecuente en adolescentes, este problema es acerca de las dificultades de aprendizaje, que se pueden originar por diversos motivos.

La presente tesina habla sobre los problemas de aprendizaje asociados a la lectoescritura en adolescentes de la escuela Telesecundaria “Juan Rulfo” de la comunidad de San Pedro Techuchulco, el objetivo es investigar los factores psicológicos que intervienen en los problemas de aprendizaje, ya que en esta etapa se producen diferentes situaciones, posibles problemas relacionados con el aprendizaje y hay diferentes desórdenes que se pueden manifestar en esa edad, por el cual nosotros como docentes debemos analizar e investigar a fondo los problemas que generan o causan que los alumnos no puedan desarrollar sus destrezas, para que de esta manera se puedan aportar nuevas estrategias para avanzar exitosamente y evitar más complicaciones en el futuro.

Esta tesina consta de cinco capítulos en los que se estudian distintos temas que intervienen en los problemas de aprendizaje, como a continuación se mencionan.

En el primer capítulo se habla acerca de la historia de los problemas de aprendizaje para saber claramente desde cuando surge y quienes comenzaron a estudiar este problema y del mismo modo menciona los antecedentes de las escuelas Telesecundarias en México, así como también de la Telesecundaria “Juan Rulfo” que es donde se impartirá la propuesta para los problemas de aprendizaje de lectoescritura.

En el capítulo dos nos menciona algunos conceptos que se encontraran en el contenido del trabajo para entender claramente el tema.

El tercer capítulo nos habla del enfoque cognitivo conductual que une conocimientos de la teoría del aprendizaje con el procesamiento de la información y trata de explicar cómo se aprenden determinadas conductas durante la infancia y la adolescencia.

El capítulo cuatro es de problemas de aprendizaje para saber más acerca del tema y conocer los tipos de problemas de aprendizaje que afectan a los alumnos que están en su etapa de aprendizaje de nivel secundaria pero que les impide avanzar por no saber leer ni escribir, conociendo más acerca de estos problemas se puede ayudar a fortalecer en el ámbito escolar a los adolescentes.

En el último capítulo se dan a conocer las propuestas del taller de lectoescritura que se divide en tres módulos que son: lectura, escritura y el último la combinación de ambos.

INDICE

Pág.

CAPÍTULO I MARCO HISTÓRICO DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA.....	1
1.1 Antecedentes históricos de los problemas de aprendizaje de lectoescritura.....	3
1.2 Antecedentes históricos de las escuelas telesecundarias	17
1.3 Antecedentes históricos de la telesecundaria “Juan Rulfo” de la comunidad de San Pedro Techuchulco.....	20
CAPITULO II MARCO CONCEPTUAL.....	23
2.1 concepto de problema.....	24
2.2 Concepto de aprendizaje.....	27
2.3 Concepto de adolescencia.....	30
2.4 Concepto de lectura.....	35
2.5 Concepto de escritura	37
CAPITULO III ENFOQUE COGNITIVO- CONDUCTUAL PARA PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA.....	40
3.1 Antecedentes históricos del enfoque cognitivo-conductual.....	43
3.2 enfoque cognitivo conductual enfocado a problemas de aprendizaje.....	48
CAPITULO IV PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA.....	40
4.1 Tipos de problemas de aprendizaje.....	66
4.2 Dislexia.....	66
4.3 Digrafía.....	69
4.4 Discalculia.....	71
CAPITULO V PROPUESTA DE UN TALLER DE LECTOESCRITURA DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO CONDUCTUAL PARA ALUMNOS DE LA TELESECUNDARIA.....	75
Introducción.....	76
5.1 Modulo de lectura.....	78
5.2 Modulo de escritura.....	96
5.3 Modulo de combinación de lectura y escritura.....	106
CAPÍTULO VI METODOLOGÍA.....	117
6.1 Planteamiento del problema.....	118
6.2 Justificación.....	118
6.3 Objetivo de estudio	120
6.4 Hipótesis.....	120

6.5 Diseño de la investigación	120
6.6 Tipo de estudio de la investigación	120
6.7 Tipo de enfoque	120
6.8 Teoría.....	120
6.9 Técnica.....	121
6.10 Definición de variables.....	121
6.11 universo y muestra (Tipo de muestra).....	121
6.12 Instrumento de medición	121
SUGERENCIAS	123
ANEXOS	124
BIBLIOGRAFIA	130

CAPÍTULO I

**MARCO HISTÓRICO DE LOS PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE DE LECTOESCRITURA**

Desde hace tiempo y en la actualidad el contexto educacional mundial es el referido a las dificultades de aprendizaje, esto genera problemas, limitaciones, sentimientos de minusvalías, que hacen sufrir a los adolescentes y a sus familiares, es importante viajar al pasado para conocer a través del tiempo la historia de los problemas de aprendizaje que propician en el alumno un bajo rendimiento escolar, y por ende tienen dificultades de concentración, memoria, comunicación, lectura, escritura, cálculo, entre otros, entonces el conocimiento de los orígenes de una ciencia o de las investigaciones que la configuran es el punto de partida para la comprensión de su nivel de conocimiento actual y de la validez de los estudios efectuados a lo largo de los años.

El concepto de dificultades del aprendizaje comenzó a surgir en el área de los problemas en el lenguaje adulto y posteriormente pasó a los niños, concretamente se empezó estudiando los trastornos en la lectura, por el reconocimiento de la ceguera verbal congénita, con el pionero William Príngale Morgan, que publicó el caso de un niño que a los 14 años aun no era capaz de leer.

Por consiguiente hasta antes de 1800 las personas que sufrían de algún problema de aprendizaje eran considerados como deficientes mentales, o lo que se denominaba de “lento aprendizaje”, se decía que este problema era heredado y que no había nada que hacer para mejorar su situación.

Posteriormente en 1923 Henry Head describió lo que él denominó “afasia” o pérdida del habla, pero que no significaba la pérdida de la comprensión del lenguaje, este descubrimiento permitió localizar a partir de la “prueba de afasia” las lesiones cerebrales no solo por traumatismo externo, sino también por accidentes cardiovasculares que producen ciertas hemorragias o infartos cerebrales cuyas secuelas son que los pacientes quedan todos o parcialmente mudos, algunos comprenden el lenguaje hablado, otros pacientes pierden solo ciertas relaciones lógicas.

Así mismo la mayoría de las investigaciones iniciales fueron asociadas con trabajos neurológicos, pediátricos o de psicología clínica, de modo que los estudios pedagógicos, con cierta base metodológica no se publicaban en revistas de

educación, esas revistas preferían hacer publicaciones teóricas o filosóficas, la preferencia por investigaciones clínicas tuvo como efecto el empleo de denominaciones de esa naturaleza, tales como “ disfunción cerebral mínima”, “daño cerebral”, “hiperactividad”, “dislexias” y “deficiencia mental”, lo cual creó algunas confusiones entre los distintos especialistas, ya que no había intercambio de investigaciones que permitieran establecer patrones comunes de diagnóstico.

No obstante muchos niños que recuperan o abandonan la escuela lo hacen debido a los problemas de aprendizaje y no a la incapacidad intelectual, así mismo muchos fracasos se deben a la inmadurez o falta de preparación para que un niño tenga éxito en el escuela, el factor cultural también se ha tenido en cuenta y se sabe la importancia que tienen los niveles social y cultural del niño.

1.1 Antecedentes históricos de los problemas de aprendizaje de lectoescritura.

El conocimiento de los orígenes de las investigaciones que la configuran es el punto de partida para la comprensión de su nivel de conocimiento actual y de la validez de los estudios efectuados a lo largo de los años, por lo tanto las primeras publicaciones sobre investigaciones acerca de los problemas de aprendizaje escolar en los países sudamericanos analizados, empezaron en la década de los años 50.

La mayoría de las investigaciones iniciales fueron asociadas con trabajos neurológicos, pediátricos o de psicología clínica, los estudios pedagógicos con cierta base metodológica no se publicaban en revistas de educación, esas revistas preferían hacer publicaciones teóricas o filosóficas entonces la preferencia por investigaciones clínicas tuvo como efecto el empleo de denominaciones de esa naturaleza, así como “ disfunción cerebral mínima”, “daño cerebral”, “hiperactividad”, “dislexias” y “deficiencia mental”, lo cual creó algunas confusiones entre los distintos especialistas, ya que no había intercambio de investigaciones que permitieran establecer patrones comunes de diagnóstico.

Así comenzaron los primeros estudios clínicos sobre las Dificultades de Aprendizaje que fueron los de Quirós y Azcoaga en Argentina, de Olea en Santiago de Chile, de Mendilarhasu y Rebollo en Uruguay, de Sardi de Selle y Feldman en Venezuela, de Alarcón y Blumenfeld en Perú. Todos ellos aparecieron en las décadas de los años 50 y 60, de esta manera el libro más conocido fue “La Dislexia en la niñez” (1965) de Quirós, donde describe las dislexias como “una perturbación del lenguaje que perturba el aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura”, según Quirós, la dislexia severa sería un tipo de afasia infantil, diferente del retraso en lectura y escritura producido por factores educacionales.

Por otra parte en Chile en 1923, en el Laboratorio Experimental del Instituto Pedagógico, el profesor Tirapegui adaptó para este país los test de inteligencia de Binet y Terman y “prestó especial atención al tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje”.

Posteriormente en Chile, en la década del sesenta, Olea y Moyano (1962) y Olea (1966, 1970) publicaron varios artículos en las revistas de Pediatría, sobre los aspectos clínicos de los niños disléxicos, ellos asociaban las dislexias con la disfunción cerebral mínima y consideraban que provenía de deficiencias en la percepción, orientación espacial, y del desarrollo psicomotor, por tal motivo desarrollaron dos test destinados a evaluar el desarrollo psicomotor de los niños con dificultades para aprender a leer o escribir.

También en 1970 M. Condemarín y M. Blomquist publicaron un exitoso libro dedicado a describir y diagnosticar las dislexias, en este período inicial, en Uruguay la investigación comenzó con los trabajos de Carbonell de Grompone y colaboradores (1965) quienes investigaron a los niños con dificultades para aprender a leer y escribir, desde el punto de vista del desarrollo de su orientación espacial, También en 1975 Carbonell publicó otro artículo sobre las dificultades del aprendizaje lector y las dislexias, así fue como en ese mismo período varios especialistas crearon la *Sociedad de Dislexia del Uruguay*, donde las investigaciones iniciales sobre las Dificultades del Aprendizaje culminaron con el Primer Congreso hispano Americano de lectura y escritura en Viña del Mar en 1971,

la asistencia fue numerosa y se centró principalmente en los problemas de lectura y escritura en los niños de bajo nivel socio cultural. Es interesante mencionar que los trabajos eran más bien descriptivos que empíricos y que los autores no latinoamericanos más citados en las diferentes publicaciones fueron Ajuriaguerra y Zazzo de Francia, Piaget de Suiza, y Strauss, Myklebust y Cruickshank de los Estado Unidos.

Por otra parte en el año 1972 se publicaron en Uruguay una serie de libros titulados “Estudios neuropsicológicos” donde se analizaba el problema de las dislexias, en trabajos de Mendilaharsu, quien con otros colaboradores elaboraron una batería de test, el objetivo fue investigar la inteligencia, la percepción visual, las habilidades espaciales y el lenguaje de los niños disléxicos, los resultados que encontraron fue que los disléxicos tenían mayores dificultades en repetir oraciones orales y eran más lentos en procesar secuencias y ritmos, así mismo las investigaciones sobre dislexia de evolución en Uruguay se han hecho principalmente dentro del ámbito neurológico y educativo.

De esta manera la preocupación por el rendimiento escolar de los niños y en particular por conocer sobre los trastornos en lectura que presentaban algunos alumnos, era necesario elaborar programas adecuados de intervención, esto llevó a que en 1962 se publicara en la revista “Archivos de Pediatría del Uruguay” un trabajo llamado “La dislexia de evolución: estudio de 35 casos personales” de Bauzá y colaboradores. En este trabajo se definió la dislexia de evolución en términos operacionales como “una dificultad selectiva para el aprendizaje de la lectura, en presencia de un nivel mental adecuado para aprender a leer, o la incapacidad de superar un nivel inferior de lectura, lo que representa una detención en el proceso de adquisición de esta técnica. Asimismo dentro de los síntomas que caracterizarían a la dislexia de evolución señalaban la confusión espacial de letras; confusión en el orden espacial de las sílabas y las palabras; adición u omisión de sonidos, sustitución u omisión de palabras; reducción en la velocidad lectora y pobre rendimiento en la escritura al dictado y espontánea.

Cabe mencionar también que en 1963 se publican las actas y trabajos del Primer Seminario sobre Dislexia, organizado por la Sociedad de Dislexia del Uruguay, donde fundamentalmente se destaca la importancia de un diagnóstico temprano del trastorno lector y la relación entre lectura y escritura como un único proceso que lleva a que los niños disléxicos sean además disortográficos. (Carbonell de Grompone, Della Cella, 1963). Es así como también se planteó la relación de la dislexia con dificultades en la lateralidad, esquema corporal, desarrollo motriz, discriminación auditiva y visual, desarrollo del lenguaje oral y el cálculo, denominados “funciones básicas” (Carbonell de Grompone; Álvarez de Guadalupe; Louzán; Méndez de Brum y Tuana, 1963). Además se insistió en la importancia del método fonético para la enseñanza de la lectura en los niños disléxicos, dado lo inadecuado que resulta la enseñanza por el método global (Carbonell de Grompone, P. de Braslavsky, 1963).

De la misma manera en 1964 Carbonell de Grompone publicó un artículo sobre la organización espacial y su relación con la dislexia de evolución, donde evalúa la grafía y la reproducción de figuras geométricas sencillas en niños disléxicos, por el cual en sus resultados se observa que los niños presentan una desorganización espacial significativa, lo que incidiría en su aprendizaje lector.

Es de suma importancia mencionar que Louzán (1965) destacó que hay una pluralidad de síntomas que llevarían a diagnosticar la dislexia: la discordancia entre el CI y el nivel lector alcanzado en lectura y escritura; nivel de lectura y escritura por debajo del promedio de la clase; diferencias con el rendimiento alcanzado en otras áreas; errores en lectura del tipo de rotaciones, inversiones, confusiones y sustituciones de letras; dificultades de orden simbólico; alteraciones en el lenguaje; dificultades de percepción, de esquema corporal, de motricidad, de memoria, en la capacidad de abstracción y generalización y desorientación espacial; trastornos neurológicos o emocionales; y antecedentes familiares. Criterios similares aparecen en los trabajos de Tuana (1965, 1967).

A partir de las publicaciones mencionadas, la mayor parte de los trabajos presentados hasta la fecha han vinculado la dislexia de evolución con diversos

factores, tales como los trastornos en el habla, los problemas de lateralidad, y los déficits perceptivos y motrices (Romelli, 1986; Gabay Salinas, 2000); así como por factores emocionales (Gabay Salinas, 2000). También se asocia con problemas en la producción escrita como la disortografía (Carbonell de Grompone, 1975) o dificultades a nivel morfosintáctico.

En cuanto a los subtipos de dislexia Tuana (1967) había identificado dos tipos de dislexia: la dislexia de percepción, que es cuando el niño realiza muy mal la copia, y la dislexia de audibilización, en que realiza mal el dictado y no es producto de un déficit auditivo, pero la clasificación más frecuente, es la de Boder (1973), dada la amplia difusión e influencia que ha tenido en nuestro medio el test de lectura y ortografía de esta autora (Rebollo, 2004).

A finales de los años 90 desde la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay se inició junto al equipo del Prof. Javier Marín de la Universidad de Murcia, una serie de trabajos de investigación en el área de la lectura y sus dificultades con el objetivo de poner en marcha la validación de un conjunto de pruebas que permitieran en nuestro medio evaluar la lectura y sus procesos implicados.

Por otra parte en Argentina, Azcoaga fue uno de los primeros y principales iniciadores de las investigaciones en este tema. Estudió las Dificultades del Aprendizaje desde el punto de vista clínico, él fue seguidor de los trabajos de Pavlov, Luria, Vigostsky y Ajuriaguerra, asociando las dislexias y el aprendizaje de la lectura con el nivel de desarrollo neuropsicológico infantil, así mismo describe tres tipos de patologías que afectan los centros cerebrales superiores y originan diferentes tipos de dislexias. Azcoaga (1979) ha sido uno de los principales líderes en Sudamérica en la investigación neuropsicológica de las dificultades del desarrollo infantil, fue fundador de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología (SLAN) y de una Escuela profesional destinada a formar especialistas.

No obstante en Perú, Reynaldo Alarcón publicó una extensa "Historia de la Psicología del Perú" (2000) en la Universidad Ricardo Palma, la mayor parte de las investigaciones y publicaciones peruanas se realizaron en el contexto de la

psicopedagogía y de la psicología educacional y las primeras publicaciones peruanas de investigación en retardo escolar fueron asociadas con el retardo mental.

La principal investigadora peruana en este tema ha sido Alegría Majluf, quien desde 1970 ha publicado diversos trabajos en niños provenientes de las escuelas de sectores socioeconómicos deprivados en un libro titulado "Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar" (1993). Presenta 18 investigaciones. En sus investigaciones encontró que muchos niños con Dificultades de Aprendizaje presentaban desnutrición y deprivación crónica. Los maestros no conocían estrategias sociales y pedagógicas para ayudarlos y enseñarles con éxito. En 1976 ella siguió durante algunos años grupos de niños de clase media y clase baja usando las escalas de Piaget para evaluar la organización espacial, conservación y habilidades constructivas; encontró un claro progreso en ambos grupos. Sin embargo a los siete y medio años de edad los niños pertenecientes a clase media estaban significativamente más avanzados que los de nivel bajo en su desarrollo cognitivo.

En la década de los años ochenta la profesora fonoaudióloga Irma Villavicencio organizó en el colegio Palestra un congreso internacional sobre Psicopedagogía, que tuvo bastante concurrencia de otras naciones latinoamericanas, y en el cual se creó la Sociedad de Psicopedagogía Latinoamericana. Participaron en este encuentro psicólogos, neurólogos y educadores. Luego, fue invitado a Lima el investigador Frank Vellutino, quien dio varias conferencias a profesores especialistas en problemas de lectura.

En 1994 los psicólogos Torres y Luna reunieron diversas experiencias efectuadas con niños que presentaban dificultades de aprendizaje en un libro titulado "Problemas de Aprendizaje". Presentan resultados de programas correctivos, sistemas motivacionales y estrategias de intervención para mejorar habilidades escolares, como aritmética, ortografía y lectura. (Alarcón, 2000).

En la década de los años noventa y posteriormente, ha sido bastante importante, especialmente en Callao, el trabajo de la profesora Esther Velarde Consoli, de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, quien ha organizado cursos para formar

maestros especialistas en educación especial para la Dificultades de Aprendizaje de la lectura y ha investigado la influencia de la conciencia fonológica en su aprendizaje.

De la misma manera la psicología en Paraguay también ha experimentado progresos en el estudio de las Dificultades de Aprendizaje, pero sus niveles de visibilidad todavía son escasos es así como García (2006) realizó una revisión de las publicaciones paraguayas en el área de la psicología, de 1960 al 2005 y en forma genérica, enumeró las publicaciones en las áreas de la salud mental, psicología clínica, psicologías alternativas, psicoanálisis, psicología educacional, psicología del desarrollo y otros campos, tanto que en 2007 apareció en Asunción un libro colectivo publicado por la Asociación Paraguaya de Neuropsicología, que aborda algunos temas relacionados con el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas.

Por consiguiente la influencia de trabajos y publicaciones de otros países como Chile y Argentina se hizo notoria en Colombia en relación con el proceso enseñanza aprendizaje lector y de manera específica en los niños con trastornos de lectura en las aulas y en las consultas de quienes apoyaban a aquellos infantes con algún tipo de dificultad. Los instrumentos y materiales de evaluación y enseñanza propuestos fueron ampliamente difundidos y usados, pero desafortunadamente no se realizó de ellos un seguimiento con interés investigativo que permitiera conocer el impacto real de sus aplicaciones para mejorar las prácticas educativas y solamente se pueden recoger narraciones de experiencias, siempre en términos positivos, así fue que más tarde, los trabajos de Alliende y Condemarín (1991) y Bravo Valdivieso (1985, 1999), enriquecidos con la recopilación de la investigación psicolingüística y de las neurociencias, en relación con el aprendizaje lectoescrito, marcaron su influencia en ese mismo terreno.

También el interés por lo neuropsicológico en los Trastornos de Aprendizaje llegó de la mano del trabajo de Azcoaga, pero se desarrolló también por influencias desde las neurociencias cognitivas, en este sentido se han destacado los trabajos del grupo de Roselli y Ardila (1992). En relación con el déficit atencional, los trabajos de Pineda y cols. en Medellín (Pineda y cols. 1999, 2007, Palacio y cols, 2004) sobre

la epidemiología de este trastorno en algunas regiones del país, así como sus investigaciones sobre la genética del mismo, han tenido gran resonancia. Sobre la difusión de material científico acerca de los trastornos del aprendizaje y además material de apoyo en evaluación e intervención de los mismos, se destacan a lo largo de las últimas dos décadas los Cursos Andinos de Trastornos del Aprendizaje de realización bienal, organizados por Eslava y Mejía del Instituto Colombiano de Neurociencias, y para los cuales han sido invitados investigadores principalmente del área Latinoamericana aunque también Europeos y Norteamericanos, y ha sido para Centroamérica y el Caribe, Colombia, Ecuador y Venezuela un punto de referencia en la temática. Un cuerpo de docentes de Chile (Milicic, N., Bravo Valdivieso, L., Aaron, A.M., Rosas, R., Allende F. y la siempre bien recordada Mabel Condemarín), así como de la Argentina (Azcoaga J. y Peña E.) y de México (Quintanar L., Solovieva Y.) han mantenido su presencia a lo largo de estos años con invaluable aportes para la formación y actualización de docentes y profesionales de la salud y la educación interesados en los Trastornos de Aprendizaje.

Al igual Mejía (1987) ha estudiado las relaciones del lenguaje con el aprendizaje lector, sosteniendo que los niños con trastornos o retardos del desarrollo del lenguaje presentan en la etapa escolar trastornos de aprendizaje como una manifestación más del problema lingüístico, en el cual los síntomas varían de acuerdo con las exigencias de la etapa de desarrollo, de esta manera el tema de conciencia fonológica tiene relación con el aprendizaje lector, el desarrollo del lenguaje en el aspecto fonológico sintáctico y la comprensión de la misma como un sistema funcional que comparte factores con los sistemas funcionales de lenguaje y lectura han sido desarrollados por Mejía y Eslava (Mejía, L. 2006, 2008, 2009 y Mejía & Eslava, 2009).

Así mismo desde el punto de vista histórico, el interés público en la Educación Especial para niños con déficits en su desarrollo comenzó en Chile en 1852 con la creación de una escuela para niños sordos, posteriormente se creó una segunda escuela para niños ciegos, ambas en Santiago., en 1928 y 1929 se erigieron otras

tres escuelas para niños con alteraciones de conducta. En 1945 fueron abiertas varias escuelas para niños con retardo mental, junto con algunos cursos especiales para ellos dentro de las escuelas corrientes. Un avance importante en Santiago fue la creación de la Clínica Psicopedagógica del Ministerio de Educación, en 1955, que tenía por objetivo el diagnóstico de los escolares con retardo en el aprendizaje.

En la década de 1970 se crearon oficialmente los “grupos diferenciales” para niños con trastornos de aprendizaje y/o retardo mental leve, en numerosas escuelas públicas, sistema que impedía segregar a los alumnos con dificultades de la corriente principal del aprendizaje y los mantenía dentro de las escuelas comunes en las horas normales de clases. Casi todas estas escuelas y cursos estaban orientadas o dirigidas por maestros especialistas, por fonoaudiólogos, por neurólogos y por psicólogos clínicos infantiles. Hasta la década de 1960 la mayoría de esos profesionales se habían formado en algún servicio hospitalario pediátrico, trabajando en equipos con médicos y otros especialistas.

En la década de 1980 también se llevaron a cabo en Chile dos estudios experimentales, que tenían por objetivo ayudar a los alumnos a superar sus dificultades en el hogar y en las escuelas. Chadwick y Tarky entrenaron a un grupo de madres a ayudar a niños pre escolares para desarrollar el pensamiento lógico matemático. Ellas mostraron que es posible ayudar a los niños con bajo nivel socio económico en el aprendizaje escolar mediante un trabajo sistemático efectuado en el hogar. Milicic (1982) efectuó otra investigación tutorial en niños con alto riesgo de fracasar en lectura en primer año, comparándolos con un grupo de aprendizaje normal. Sus resultados mostraron un progreso de los niños como consecuencia del trabajo psicopedagógico de los tutores.

A partir de las dificultades detectadas por los niños con bajo rendimiento escolar, de las altas tasas de repetición con la consecuente deserción escolar, en los grupos más socialmente más vulnerables, diversos profesionales como Montenegro, Rodríguez, Lira y Orellana, desarrollaron programas de intervención temprana en los Jardines infantiles y en los hogares. También generaron instrumentos, que permitieran la detección temprana de trastornos en el desarrollo cognitivo.

En esa década también se observó en la educación chilena una fuerte influencia del modelo psicológico de Feuerstein sobre modificabilidad cognitiva, quien pone énfasis en desarrollar instrumentos para medir el potencial de aprendizaje, que la persona evaluada puede rendir en el momento de aplicar los test. Este modelo de evaluación de potencial de aprendizaje (Learning Potencial Assessment Device, LPAD) ha sido aplicado a los niños en desventaja sociocultural y a niños con dificultades para aprender en diversos países. Los trabajos de investigación en este modelo más relevantes en Chile fueron los de Assael y Neumann (1989) y Morales (2003). Sin embargo, ellos no constituyen un cuerpo de investigación continuo que avale la validez de las intervenciones ampliamente utilizada en los contextos educativos con niños de diferentes déficits cognitivos.

Por otra parte en la década de los años ochenta la concepción de “educación especial” aumentó su énfasis en el “enfoque escolar” de las dificultades de aprendizaje, en la medida en que se formó un mayor número de maestros especialistas y hubo mayor interés en las autoridades públicas de educación por las dificultades escolares y preocupación por el bajo rendimiento en los aprendizajes de lectura y de cálculo. Junto con ello, disminuyó la atención de los niños con dificultades de aprendizaje en clínicas públicas, trasladándose el problema desde la clínica psicológica y neurológica a la psicopedagogía. Incluso hubo algunas personas que negaron la existencia de las dificultades específicas de aprendizaje y de las dislexias, atribuyéndolas todas a causas de deficiencias sociales escolares. Como consecuencia, Bravo (1990) planteó la diferencia entre “dificultades generales de aprendizaje” y “trastornos específicos del aprendizaje”, atribuyendo estos últimos a alteraciones en el desarrollo neuropsicológico y los primeros a causas socio culturales o deficiencias metodológicas.

Así mismo esta hipótesis de la no existencia de las dislexias y de los trastornos específicos del aprendizaje, fue sostenida en Chile por algunos autores franceses que seguían a Mira Stamback, como Jossette Jolivet, atribuyéndolas solamente a orígenes socio económicos y culturales, lo cual influyó negativamente en muchos grupos que trabajaban con niños con necesidades educativas específicas. Su

influencia, produjo un giro en las estrategias de enseñanza y se suprimieron en Chile muchos Grupos Diferenciales. Un fenómeno similar sucedió en Perú. Este cambio pedagógico no ha mostrado tener mayor beneficio para los niños y ahora se está modificando.

La hipótesis que las dificultades de aprendizaje tienen solamente un origen social o escolar ha sido desmentida por la gran cantidad de investigaciones en neurociencias que han aparecido en la última década que muestran diferencias significativas entre niños disléxicos y niños lectores normales. Los avances en neuropsicología infantil han venido a avalar la validez de las hipótesis, de las décadas de los años setenta, que tenían un enfoque de preferencia clínico, aunque no descartaban la influencia pedagógica. En la actualidad se ha originado cierta convergencia entre los aportes de la psicología, la pedagogía y la neurología, tanto en el campo de la investigación como en la práctica clínica. Las investigaciones internacionales, entre ellas las de Galaburda (1993) y Shaywitz(2008) han confirmado la existencia de un número de escolares que presentan alteraciones en el funcionamiento en algunas zonas cerebrales, que perturban el aprendizaje inicial de la lectura. Estas investigaciones se han efectuado principalmente con metodologías propias de las neurociencias, como ser las Imágenes producidas por la Resonancia Magnética nuclear, el EEG y los Potenciales Evocados y los estudios de anatomía patológica, las cuales no se aplican siempre en nuestros países sudamericanos. También se pueden ver las investigaciones de Habib 1997 y Paulesu 1996, que confirman la existencia de alteraciones en el funcionamiento cerebral en las dislexias, independientemente de las condiciones socioeconómicas y del C.I de los niños.

“La educación especial así concebida tiene por objetivo resolver los problemas a los niños que presentan alguna diversidad desde la perspectiva escolar. Son alumnos que no logran los niveles de aprendizaje esperados, debido, primariamente a interferencias originadas por algunos déficits de su desarrollo. Se caracteriza por asumir la “diversidad” de algunos niños, dentro del mismo sistema escolar, tratando de lograr la plena integración escolar de ellos. La intervención psicopedagógica

especial tiene por objetivo darles la ayuda complementaria que les permita superar la segregación que los aísla de sus compañeros en el interior de las salas de clases.” (Conferencia Universidad de La Serena: Luis Bravo V. “Psicopedagogía, Psicología Educacional y Educación Especial” 1998).

En Chile, también hubo numerosos trabajos en estas últimas décadas que se relacionan con el síndrome de déficit atencional, el que tiene alta comorbilidad con las dificultades de aprendizaje lector (Gorostegui 1997; Condemarín, Gorostegui y Milicic (2004); López, Troncoso, Fostery Mesa (1998).

En relación a las variables familiares destacan los aportes de Chadwick y Scagliotti (1990), desde el punto de vista eco sistémico, y de Carrasco, en relación a las habilidades terapéuticas para atender familias con dificultades. Recientemente, Milicic, Mena, López de L. y Justiniano (2008) han planteado la necesidad de integrar la atención de los niños en redes escolares que incluyan la atención psicológica.

Desde el punto de vista psicopedagógico E. Orellana (En prensa) ha escrito un libro que conceptualiza lo que es leer, aprender a leer, cuándo iniciar este aprendizaje y cómo enseñar a leer es así como en su libro se presentan investigaciones que avalan el Modelo Interactivo que propicia la autora, y se describen algunos instrumentos de evaluación escolar del lenguaje escrito.

Es importante hablar también de los problemas de aprendizaje y las diferencias socioculturales uno de los principales problemas psicopedagógicos en Sudamérica es el efecto de la pobreza y carencia de educación en los sectores más pobres de la población y de las familias, lo cual afecta el desarrollo cognitivo y verbal de los alumnos que ingresan a las escuelas públicas. Este déficit impide que muchos niños aprendan a leer, escribir o calcular dentro de los plazos programados, y se configure un grupo muy numeroso de “escolares lentos” que con frecuencia son confundidos con retardados mentales leves. En consecuencia, uno de los primeros trabajos que hubo que efectuar fue crear o adaptar técnicas psicométricas de evaluación y diagnóstico que permitieran detectar a los alumnos con trastornos específicos de

aprendizaje y distinguirlos de los niños cuyo rendimiento estaba originado en factores socioculturales o pedagógicos.

Los niños culturalmente deprimidos y que viven en pobreza son definidos en algunos países desarrollados como “minorías sub culturales”, en comparación con la mayoría de alumnos que disponen de recursos económicos y culturales que les han permitido lograr un desarrollo cognitivo cuando ingresan a la escuela y una motivación suficiente para el aprendizaje escolar. En nuestros países sudamericanos los niños que viven en pobreza constituyen una mayoría, y esa pobreza no sólo afecta a los alumnos y a sus familias, sino también a la calidad de sus escuelas. Como consecuencia, el rendimiento escolar es insuficiente y muchas veces su lentitud para aprender se confunde con trastornos específicos del aprendizaje o dislexias.

Algunas investigaciones comparativas muestran que las habilidades verbales y fonológicas entre niños de escuelas públicas gratuitas y de escuela privadas pagadas tienen un desfase inicial desde Kindergarten y primer año básico, antes que las escuelas puedan intervenir en superar las diferencias (Bravo, 2009).

Como consecuencia de esta situación, un trabajo de investigación con los niños que presentan dificultades para aprender fue efectuar estudios diferenciales que permitieran determinar las áreas cognitivas o del lenguaje que afectaban el rendimiento en el grupo de alumnos que repetían curso en los primeros años básicos y que pertenecen a sectores culturalmente.

Sin embargo, las investigaciones en retardo lector y en dislexias en niños de bajo nivel sociocultural y económico también presentan problemas metodológicos severos debido a sus diferencias psicolingüísticas y familiares. Muchos de esos niños tienen dificultad cultural para el reconocimiento fonético y semántico de los textos escritos, letras, sílabas y palabras, que van produciendo un retraso acumulativo del aprendizaje del lenguaje escrito, que se manifiesta con claridad a finales de la educación básica. Por otra parte, es difícil para los investigadores distinguir metodológicamente entre los niños con retardo lector severo provenientes de un NSE deficiente, entre aquellos cuyos déficits son causados por deficiencias

culturales, de aquellos con una dislexia originada en anomalías neuropsicológicas o fonológicas, debido a insuficiencia en los instrumentos de diagnóstico para niños latinoamericano hispano parlantes.

Otro problema que se presenta para investigar o diagnosticar las dificultades de aprendizaje en alumnos de bajo NSE proviene de la norma – explícita o implícita- seguida por la mayor parte de los investigadores norteamericanos y europeos de exigir que las dislexias sean diagnosticadas solamente en niños con oportunidades socio culturales favorables, descartando como disléxicos aquellos que provienen de ambientes socioculturales de privados (Chritchley, 1970).

Esta exclusión diagnóstica de muchos niños con de privación sociocultural constituye un obstáculo severo para las investigaciones de las dificultades del aprendizaje de la mayoría los niños sudamericanos ya que forman el grupo mayoritario de la población escolar que también asiste a escuelas con severos déficits económicos y pedagógicos.

Una estrategia para superar esta dificultad fue efectuar una investigación comparativa entre niños con buen y bajo rendimiento escolar, pertenecientes a las mismas escuelas y aulas, equiparados por edad, CI, sexo y NSE, durante cuatro años.

El seguimiento mostró que las diferencias en el aprendizaje entre alumnos de bajo NSE no se explicaba por diferencias en los factores socio económicos. Las mayores diferencias en el aprendizaje estuvieron en las pruebas de conciencia fonológica, memoria de secuencia de letras que formaran una palabra, comprensión auditiva de una historia, y en abstracción verbal. Esos resultados mostraron que las diferencias socioeconómicas no aparecían ser la principal causa de las diferencias en el rendimiento entre los buenos y los malos lectores del grupo estudiado (Bravo y col., 1995).

El resultado de este seguimiento de cuatro años puede asociarse con otro estudio de seguimiento entre primero y cuarto año básico de 227 alumnos recién ingresados al primer año. El estudio consistió en determinar cuáles eran las principales

variables predictivas del rendimiento en lectura a fines del cuarto año, comparando también los buenos y malos lectores. Todos los sujetos pertenecían a un nivel socioeconómico bajo. Los resultados de la matriz de correlaciones entre las pruebas iniciales y la lectura final y de regresión step-wise sobre la lectura, mostraron que las variables con mayor predictividad del lenguaje escrito fueron el conocimiento inicial de las letras, el reconocimiento de algunas palabras escritas y la conciencia fonológica, todos ellos evaluados al momento de ingresar a primer año (Bravo, Villalón y Orellana, 2006). Las diferencias en lectura entre los niños con buen y mal rendimiento inicial al ingresar al primer año se mantuvieron hasta fines de cuarto año y no se explicaron por sus diferencias socio económicas.¹

1.2 Antecedentes históricos de las escuelas Telesecundarias

La Telesecundaria es un modelo de educación mexicano creado en el año de 1968, con el objetivo de impartir la educación secundaria a través de transmisiones televisivas, en las zonas rurales o de difícil acceso de la República Mexicana y para abatir el analfabetismo imperante en la década de los sesenta, que aún continúa aplicándose.

Al finalizar el sexenio del presidente Adolfo López Mateos y su secretario de educación Jaime Torres Bodet en 1964, no obstante los adelantos en materia de educación que se dieron en dicha gestión y la ampliación del presupuesto educativo del 15.8% al 23%, el analfabetismo en México superaba el 30% de la población mexicana, aunado al hecho de que la matriculación escolar era más reducida en comunidades rurales y de difícil acceso. Por ello, en 1968 durante la presidencia

¹ Bravo-Valdivieso, L. (2009). TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE: INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y PSICOPEDAGÓGICAS EN DIVERSOS PAÍSES DE SUD AMÉRICA. *Ciencias Psicológicas*.

de Gustavo Díaz Ordaz siendo titular de la Secretaría de Educación Pública, Agustín Yáñez crea el sistema de educación a distancia por televisión, y las primeras clases fueron transmitidas por Canal 5 , e iniciando con 304 "teleaulas", aplicándose primeramente en el Distrito Federal y en los estados de Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz, en el Estado de Zacatecas nace el servicio en el año de 1980, siendo el Gobernador del Estado el Lic. J. Guadalupe Cervantes Corona, entonces se considera fundador de este sistema a Álvaro Gálvez y Fuentes.

De 1964 a 1970 fue director del Departamento de Educación Audiovisual de la Secretaría de Educación Pública, desde donde promovió la alfabetización por radio y la telesecundaria, estuvo al frente del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, impartió la cátedra de Literatura en la UNAM, también fundó y dirigió la agencia de noticias Informex y la carrera de Ciencias y Técnicas de la Información en la Universidad Iberoamericana y fue miembro distinguido de la Academia Nacional de Historia y Geografía, de la Asociación Nacional de Locutores, de la Asociación de Periodistas de Radio, TV y de la UNESCO.

Con el paso del tiempo y con el empleo de la tecnología, se ha consolidado por el empleo de una metodología característica que incluye tres elementos fundamentales: El docente, las clases televisadas y las guías de aprendizaje. La señal llega a los televisores en las aulas gracias a la señal vía satélite de la Red Edusat, donde se transmiten programas para cada grado en el canal 11.

Los aprendizajes surgen del interés y motivación de los alumnos y están encaminados a la búsqueda de una solución a la problemática de las comunidades. El modelo de las Telesecundarias ha sido exportado a diversos países, como Salvador, Guatemala, Panamá, Costa Rica y Estados Unidos.

Actualmente su metodología se ha mejorado y se le llama Modelo Fortalecido de Telesecundaria el cual se encuentra en el marco de la Reforma de Secundarias del plan y programas de estudios 2006. Se han integrado elementos como el CD de recursos para la clase de español (que contiene videos, audio textos, textos modelo, canciones e imágenes), interactivos y la mediateca, que contiene videos para cada

asignatura en un paquete de DVD. Actualmente las telesecundarias trabajan con el modelo por competencias, con el cual se pretende formar alumnos autónomos que sean capaces de desarrollar sus habilidades en el aprendizaje.

Así mismo, a continuación se presentan los argumentos de la educación Telesecundaria para conocer más acerca de esta escuela.

En pro:

- Permite que el alumno tenga un amplio criterio educativo.
- Ayuda al desenvolvimiento del educando.
- Contará con tres rubros para obtener un aprendizaje significativo como: Clase televisada, guías y/o libros; y la interacción con el profesor. Esto ayuda a los alumnos que sean auditivos, visuales y/o kinestésicos.
- Aun estando el alumno en una zona rural, tendrá las herramientas para adentrarse en un entorno práctico y tecnológico, que le hará crear nuevas expectativas y así poder buscar diferentes campos laborales y no estancarse en lo cotidiano de su zona rural.
- Los recursos y materiales son gratuitos.

En contra

- Debido a la lejanía de las comunidades, tardan en llegar los recursos para crear una escuela telesecundaria. La distancia también afecta a los alumnos una vez creada la escuela - pueden tener que caminar dos o tres horas para llegar.
- Debido a la pobreza y a la falta de tecnología, los habitantes de las comunidades, desde pequeños envían a sus hijos a trabajar, provocando esto que los niños no culminen sus estudios básicos.
- Las zonas rurales, no siempre, o no todas cuentan con el servicio de luz eléctrica, lo que no permite que los televisores, computadoras, o demás medios, sean utilizados.
- Debido a que un solo docente es encargado de impartir todas las asignaturas, le puede ser difícil el dominio completo de todos los contenidos.

Así mismo las escuelas Telesecundarias tienen misión y visión, por el cual se dan a conocer a continuación.

- Misión

Brindar a los grupos más vulnerables del país educación secundaria, con una sólida formación en cada disciplina con principios éticos y de solidaridad social,

Que les permita desarrollar sus aptitudes y capacidades para que sus egresados sean capaces de desempeñarse exitosamente en educación media, así como de aprovechar responsablemente los recursos locales para mejorar su calidad de vida, a través de espacios educativos, materiales, equipo informático, uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y métodos pedagógicos acordes a sus necesidades específicas. Al mismo tiempo de suministrar la formación y los recursos necesarios a los docentes para garantizar su óptimo desempeño.

- Visión

En el 2012 el servicio educativo de Telesecundaria será de vanguardia internacional; con alto rendimiento académico, con instalaciones dignas, todas sus aulas equipadas con tecnología de la información y comunicación, materiales educativos diversos y docentes altamente calificados para su desempeño en este tipo de servicio.²

1.3 Antecedentes históricos de la telesecundaria “Juan Rulfo” de la comunidad de San Pedro Techuchulco

La institución comenzó a brindar servicio a la comunidad en el año 1969 en instalaciones de la delegación municipal, hasta el año 1971 aproximadamente. En 1972, con apoyo del Departamento del Distrito Federal y la participación ciudadana,

² Delecturayalgomas. (28 de Abril de 2003). *De lectura y algo mas...* Obtenido de Telesecundaria, la historia.: <https://delecturayalgomas-com-mx.webnode.mx/news/telesecundaria-la-historia/>

se fundó la escuela en el lugar que ocupa actualmente; Primero se construyeron tres aulas y los sanitarios para hombres y mujeres.

El edificio fue construido en ladrillo rojo y revestido de roca negra, para darle el mismo estilo arquitectónico que la Escuela Primaria "Ignacio Allende" en 1986. Con apoyo del Gobierno Estatal y a través del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), se construyeron 2 aulas, el laboratorio de prácticas, la dirección con un espacio administrativo y los sanitarios para hombres y mujeres. Con el paso del tiempo, los primeros sanitarios se convirtieron en bodega.

El plantel no contaba con acceso de entrada, y por intervención de las autoridades civiles y educativas se autorizó su construcción en 1998. En 2002, con ayuda del gobierno municipal de Joquicingo se construyeron 2 aulas, una para medios de información e investigación y la otra para usos múltiples.

En promedio, han dirigido esta institución 5 profesores, como profesores frente a grupo 10 docentes, y 3 intendentes al cuidado y preservación de las instalaciones. Actualmente cuenta con 93 alumnos, 5 docentes, 1 director, 1 administrativo y 1 intendente.

Algunos logros de la escuela son:

- En el Ciclo escolar 2004-2005, la escuela se integró al Programa "Escuelas de Calidad".
- En el año 2006 se contrató el servicio de Internet con aportaciones económicas de los padres de familia.
- Con recursos del Programa Escuelas de Calidad (PEC) se equipó y dotó de materiales a los docentes, así también, el aula de medios se equipó de mobiliario, televisores, grabadoras con lector MP3, combo, discos compactos y videos, entre otros.
- Un alumno obtuvo el tercer lugar en el Concurso de Pintura Juvenil a nivel Municipal, sobre el tema "Recursos Naturales".
- En el Ciclo escolar 2014-2015 se construyó la barda perimetral con el apoyo del gobierno municipal de Joquicingo.

- En el Ciclo escolar 2014-2015 se impermeabilizó el plantel, siendo las naves 1,2 y 3 con material imperllantas con apoyo del gobierno municipal de Joquicingo.
- En el Ciclo escolar 2014-2015 con recursos del Programa Escuelas de Calidad (PEC), se adquirió material de papelería y material eléctrico así como pintura para pintar el edificio escolar.³

³ México, S. E. (2019). *Conoce mi escuela*. Obtenido de Telesecundaria "Juan Rulfo": <http://www.seiem.edu.mx/web/conocemiescuela/htmls/15DTV0142W.html>

CAPÍTULO II
MARCO CONCEPTUAL

Es importante conocer los siguientes conceptos que se utilizan en el presente trabajo con el objetivo de que toda persona que lo lea lo entienda, porque sin conceptos no hay comprensión, no hay desarrollo cognitivo, el hombre vive en un mundo de conceptos, por ejemplo, la conceptualización es el núcleo del desarrollo cognitivo, por lo que se debería prestar toda la atención posible a los aspectos conceptuales de los esquemas y al análisis conceptual de las situaciones en las cuales los estudiantes desarrollan sus esquemas, tanto en la escuela como fuera de ella.

Esta parte del marco conceptual es importante porque por medio de esto se definen los conceptos propios de la investigación a realizar y esto nos ayuda a definir desde que punto vamos a partir. Por medio de los siguientes conceptos nos va a permitir comprender, explicar e interpretar el tema que en este caso es “problemas de aprendizaje”.

2.1 Concepto de problema

A continuación se presentan diferentes conceptos de problemas:

- Problema es un procedimiento dialéctico que tiende a la elección o al rechazo o también a la verdad y al conocimiento (Aristóteles).
- El Problema o la proposición problemática es una proposición principal que enuncia que algo puede ser hecho, demostrado o encontrado (Jungius).
- Problema es una proposición práctica demostrativa por la cual se afirma que algo puede o debe ser hecho (Wolff).
- Problemas son proposiciones demostrativas que necesitan pruebas o son tales como para expresar una acción cuyo modo de realización no es inmediatamente cierto (Kant).
- Un problema es una situación que implica un no saber y por consiguiente una necesidad para hallar la solución

- Un problema es la definición de los estados de incertidumbre funcionales, operativos y o administrativos propios de situaciones y eventos.
- Todo problema aparece a raíz de una dificultad; ésta se origina a partir de una necesidad, en la cual aparecen dificultades sin resolver.⁴

De acuerdo a los diferentes conceptos de los autores ya mencionados, el problema es la situación práctica o teórica de una necesidad que requiere verdad y por lo tanto qué espera una solución.

Piaget aborda la resolución de problemas desde su consideración epistemológica ontogenética y filogenética. Sin embargo sostiene que el nivel del pensamiento formal se caracteriza por la posibilidad que tiene el sujeto de trabajar en resolución de problemas aplicando problemas de razonamiento hipotético deductivo. El pensamiento formal se caracteriza por la incorporación de la hipótesis como esquema o categoría. No obstante este planteamiento acerca de la resolución de problemas proviene de las ideas de Claparède que sostiene que el pensamiento para la resolución de problemas supone tres momentos: la cuestión que orienta la hipótesis, la anticipación de las soluciones y la verificación que la selecciona.

La solución de un problema es de índole analítica obedeciendo siempre a las reglas de agrupación y las transformaciones necesarias. La solución que debe encontrarse no hace sino prolongar y completar las relaciones ya agrupadas con la posibilidad de corregir el agrupamiento en cuanto a los errores de detalle y sobre todo subdividirlo y diferenciarlo pero sin rehacerlo por entero.

Existen tres tipos de problemas, los cuales se dan a conocer a continuación:

- Problemas de razonamiento:
Donde lo importante es el uso de la lógica y sus operaciones de ordenación y de inferencia.

⁴ UNAD, U. N. (5 de junio de 2019). *ESCUELA DE CIENCIAS BASICAS TECNOLOGIA E INGENIERIA*.
Obtenido de DEFINICION DEL PROBLEMA:
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5586/1/DefProblema.pdf>

- Problemas de dificultades:

En este caso sabemos que la respuesta a un problema pero tenemos oposición o dificultad para ejecutarla.

- Problemas de conflictos:

Son problemas que se tienen por la oposición de la voluntad de los demás, ya sea porque no nos entienden o porque se opongan con animosidad a nuestros proyectos, el aspecto emocional en este tipo de problemas juega un papel importante y además puede traer como consecuencia una discrepancia.

Así mismo los problemas también pueden clasificarse en convergentes y divergentes.

- Los problemas convergentes:

Tienen una solución única o un conjunto de soluciones definidas, por ejemplo resolver una ecuación, concluir un razonamiento formal, encontrar una definición en un diccionario, contestar algo de memoria.

- Los problemas divergentes:

Tienen un número determinado de repuestas posibles que dependen de la creatividad de la persona, por ejemplo ¿cómo hacer una buena publicidad para unos nuevos chocolates en barra?, ¿Cuántas formas puedo sacar de una moneda que cayó en un pozo?

Como se puede observar la definición de problema resulta sumamente compleja entendiendo que esta refiere a una situación complicada que parece no tener una respuesta o bien que parece no tener una solución, se corresponde con un aspecto de la realidad conforme al cual la persona presenta dificultad ante la cual no encuentra solución.

La existencia de los problemas es algo que se deduce a la propia rutina diaria en efecto las personas cuentan con una serie de realidades constantes donde siempre va a encontrar dificultades. Es cuestión de la naturaleza humana enfrentarse a una

serie de problemas siempre, ya que la propia realidad humana está cargada de los mismos pero el asunto no depende en aceptar la existencia de problemas sino por el contrario reside en reconocer cuales son los verdaderos problemas.

Así mismo el único método para poder solventar un problema reside en reconocer la verdadera naturaleza del mismo, es decir, reconocer cual es el problema para poder dar una respectiva solución.⁵

2.2 Concepto de Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso individual que se inicia aún antes del nacimiento, que continúa en la vida, de manera progresiva porque siempre hay algo que aprender, donde el sujeto se involucra integralmente en su proceso de aprendizaje (con sus procesos cognoscitivos, sus sentimientos y su personalidad).

El aprendizaje es el proceso psíquico que permite una modificación perdurable del comportamiento por efecto de la experiencia.⁶

El aprendizaje, según Serrano (1990, 53), es un proceso activo “en el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los conocimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas”.⁷

Por lo tanto se habla del aprendizaje como actividad, donde el individuo aprende espontáneamente y su pensamiento está constituido por operaciones interconectadas, vivientes y actuantes, no por una colección de contenidos, de

⁵ Garcia Fallas, J. (1994). Resolución de problemas: de piaget a otros autores. *Filosofía universal, Costa Rica*, 131-138

⁶ Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología* (primera edición ed.). México: siglo veintiuno editores.

⁷ Sarmiento Santana, M. (1 de Junio de 2019). *UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI*. Obtenido de Enseñanza y Aprendizaje: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf?sequence=4

imágenes, ideas, etc.; donde el maestro debe interpretar los contenidos en función de estas operaciones que son la base de las nociones que se propone enseñar. De acuerdo a lo anterior el aprendizaje implica la construcción progresiva de organizaciones cognitivas que se van estructurando a través de intercambio con el medio ambiente y de la experiencia que el sujeto vive en dicho medio, así se expresa que el hombre dotado de una estructura biológica, al entrar en contacto con situaciones diversas, está en capacidad de procesar toda esa información y estructurarla de manera para que se interioricen aquellos aspectos que han resultado significativos para él; es por ello que son de vital importancia los factores emocionales y sociales, lo cual implica tomar en cuenta la relación consigo mismo y con los otros, en función de sus intereses, valores, actitudes y creencias.

Para Piaget el desarrollo precede al aprendizaje y lo explica

Piaget (1976) sostuvo que el desarrollo explica al aprendizaje. Pero su elaboración de esta postura revela una compleja visión del desarrollo que implica algunas dimensiones del aprendizaje. Para Piaget (1973), el desarrollo mental es "un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio" (p. 11). La tendencia a este "equilibrio móvil, tanto más estable cuanto más móvil", hace que el desarrollo sea comparable con la construcción de "un sutil mecanismo cuyas fases graduales de ajustamiento tendrán por resultado una ligereza y una movilidad mayor de las piezas" (p. 12). Para Piaget, este proceso de construcción gradual guarda estrecha relación con el aprendizaje.

Piaget (1976) conceptualizó el desarrollo como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje. De acuerdo con Piaget, es sólo cuando se dan las condiciones para la manifestación óptima de los cinco factores mencionados que el desarrollo precederá al aprendizaje. En otras palabras, en el discurso de Piaget la idea de que el aprendizaje se subordina al desarrollo no es absoluta: está explícitamente

condicionada a la compleja interacción de un conjunto de determinantes, entre los que se encuentran variables que aluden al aprendizaje.

Las ideas pedagógicas de Piaget y de Vygotski ofrecen las bases para construir una conceptualización alterna a la descrita; una del proceso enseñanza aprendizaje que resulte en una educación con significado y sentido, tanto para quienes educan como para quienes son educados. Con base en lo expuesto, parece claro que esta conceptualización alterna debe fundamentarse en la actividad y en los medios culturales que hacen posible las acciones. Esto implica no sólo realizar actividades sino hablar respecto a ellas. Es importante que el estudiante y la estudiante conozcan qué construir, cómo van a hacerlo y con qué propósito. Es importante también que el educador o la educadora conozca si logró sus objetivos y, si no lo hizo, que se concentre en analizar las razones. Este análisis debe necesariamente incluir al educando. En este sentido la evaluación de los objetivos educativos, del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus resultados se toma en uno continuo y compartido. Este tipo de evaluación ayuda a clarificar los significados que se pretenden construir y su sentido en el contexto de la cotidianidad del estudiante. Las estrategias pedagógicas que podemos construir a partir de las enseñanzas de Piaget y de Vygotski destacan la construcción activa del conocimiento. Múltiples modalidades en la pedagogía contemporánea, se asocian con el legado de Piaget y Vygotski a la educación. Ejemplo de estas modalidades son el análisis del discurso y el énfasis en la literaria, el andamiaje, la práctica guiada, el diálogo socrático, el lenguaje integral, la evaluación dinámica o evaluación, algunas formas de aprendizaje colaborativo y cooperativo, las comunidades de aprendices y algunas estrategias orientadas al desarrollo de capacidades específicas, como las que impulsa el movimiento de pensamiento crítico. El uso de estrategias como éstas y el entendimiento de los postulados sobre los que se sostienen son indispensable para una práctica educativa reflexiva. Esta práctica es indispensable para construir,

en colaboración con estudiantes y colegas, la educación de excelencia y pertinencia a la que aspiramos.⁸

2.3 Concepto de adolescencia

La adolescencia marca en el ser humano cambios drásticos en todas sus facetas y el desarrollo cognitivo no es una excepción. Por lo contrario, se observa en esta etapa una revolución intelectual que nos pone en presencia del pensamiento científico que permite el avance de la humanidad.

El termino adolescencia es utilizado en psicología con dos acepciones: uno es como fase cronológica entre la pubertad y la madurez y el otro como modalidad recurrente de la psique cuyos rasgos (incertidumbre, ansiedad por el futuro, irrupción de instancias pulsionales, necesidad de tranquilidad y libertad) pueden reaparecer más de una vez en el curso de la vida. En ambas acepciones el hilo conductor está representado por el concepto de transformación que permite cambios en diversos niveles;

- Sexualidad: En el plano sexual el adolescente registra una transformación con la aparición de los caracteres sexuales secundarios y de la capacidad reproductora, esto entraña la desaparición del cuerpo infantil mismo y la identificación con el papel sexual sobre el cual insisten las expectativas sociales que al mismo tiempo piden el control de las pulsiones instintivas. Ansiedad, tensiones, inhibiciones y frustraciones son los ingredientes de esta transformación que trae consigo el abandono de las figuras interiorizadas antes en el plano afectivo y su sustitución con figuras nuevas, que responden más a la nueva intencionalidad iniciada por el apenas abierto escenario sexual. El conflicto que se inicia entre el impulso interno y los requerimientos externos, por un lado, y por otro el temor de perder los afectos que hasta

⁸ Rodríguez Arocho, W. (1999). EL LEGADO DE VYGOTSKI y DE PIAGET A LA EDUCACION . *REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA*, 477- 489

ahora los padres han brindado, explica la continua indecisión y los radicales cambios que caracterizan la actitud del adolescente en relación con sus propias necesidades, deseos, intenciones y proyectos.⁹

Es importante tomar en cuenta este aspecto porque este tema se enfoca en adolescentes y como menciona en el diccionario de psicología en esta edad se presentan: ansiedad, tensiones, inhibiciones y frustraciones con el cual los adolescentes se van transformando y hay cambios de actitud por las necesidades, deseos e intenciones que ellos tienen.

- **Cognición:** En el plano cognoscitivo se asiste a una progresiva adquisición de las capacidades de razonamiento, de abstracción, de formulación de hipótesis, que permiten al adolescente la reflexión sobre sus propios pensamientos y los de los demás que facilita la instauración de relaciones que ya no son egocéntricas. El éxito cognoscitivo, cuando recibe confirmación escolar, aumenta la autoestima del adolescente así como la estima por parte de los adultos y de sus coetáneos. Una mayor independencia en el razonamiento lógico y en el juicio amplía las perspectivas temporales con la posibilidad de formular hipótesis y proyectos, y acrecienta el sentido de responsabilidad que permite la aceptación de tareas y el ejercicio de la responsabilidad. J. Piaget describió las fases de transición del pensamiento infantil al de la adolescencia a través de procesos de asimilación y de acomodamiento que requieren una continua modificación de los esquemas interpretativos, del adolescente, basándose en la progresiva ampliación de la experiencia y en la simultánea variación de la propia identidad.

⁹ Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología* (primera edición ed.). México: siglo veintiuno editores.

Este punto es muy importante en este tema de problemas de aprendizaje para el observamiento de las capacidades de razonamiento, memoria y pensamiento que tienen los adolescentes.

- Identidad: En el plano de la identidad E.H. Erikson subrayó la importancia del paso del concepto de sí mismo construido sobre la opinión de los padres al concepto de sí mismo que se obtiene del juicio de los coetáneos, para los cuales son decisivos el aspecto físico, la capacidad intelectual, la atracción sexual, que antes eran del todo ajenas a la consideración de sí mismo. Una ansiedad excesiva en uno de estos sectores puede llevar a reacciones sobrecompensatorias, con actos de valor físico en los que, al hacer gala de las capacidades, existe la posibilidad de tranquilizar los propios miedos.

De acuerdo a la información anterior es importante conocer la identidad que el alumno tiene ya que eso está construido por las personas que le rodean principalmente la familia los cuales intervienen en la capacidad intelectual.

- Moralidad y sociedad: En el plano moral y social la adolescencia representa un período de “idealismo” en la adhesión a los modelos y a los valores respecto al término medio con el que estos valores se realizan en el nivel social.¹⁰

Este punto también debe considerarse ya que el adolescente se va a ir formando a través de los modelos con los cual se relaciona y para ayudar y apoyar en un problema a un adolescente hay que conocerlo en todos los aspectos, que son los que se mencionaron anteriormente.

Es importante mencionar que Jean Piaget nos dice que el adolescente comenzará a construir sus propios sistemas y teorías sobre la vida, e incorpora una nueva serie de procesos en torno al pensamiento, empleando diferentes vías para razonar, como por ejemplo la creación de hipótesis y deducciones, lo cual fortalece el

¹⁰ Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. México: siglo veintiuno editores.

dominio y, ante todo, el desarrollo de la crítica. Por ello usa mano de la razón y procura hacer algunas pruebas para identificar diferencias, por medio de esto genera un sistema capaz de combinar ideas, estructurarlas, y llegar a una síntesis de lo que considera más relevante, guardando las justas proporciones con lo que ocurre, esto es la libre actividad de la reflexión espontánea.

Las Teorizaciones de Piaget e Inhelder son puntos obligados cuando tratamos de entender los grandes cambios intelectuales de los adolescentes.

Inhelder & Piaget (1955-1972) describen en su obra una serie de tareas experimentales y las formas de respuestas que ante dichas tareas exhiben sujetos con edades comprendidas entre 5 y 16 años de edad. Al describir el comportamiento y el razonamiento aducido por los diferentes sujetos ante estas tareas, que implican básicamente problemas derivados de la física newtoniana, los autores pretendieron comprobar, experimentalmente, el pasaje del pensamiento concreto del niño al pensamiento formal del adolescente y demostrar que existen diferencias cualitativas entre los dos tipos de pensamiento. Los autores describen los diferentes estadios encontrados en cada uno de los problemas estudiados, para luego contrastar las formas lógicas de resolución asumidas en las diferentes edades. De este modo vemos que, tal como es típico en la mayoría de las proposiciones de la teoría piagetiana, se formaliza el modo de funcionamiento intelectual del sujeto mediante modelos lógicos.

La teoría piagetiana considera que el funcionamiento intelectual presenta una constancia a lo largo del ciclo mental del individuo. Es así como la epistemología genética afirma la existencia de las invariantes funcionales en el desarrollo cognoscitivo: para que se lleve a cabo un proceso de adaptación al medio, dos subprocesos actuarán en forma dialéctica, la asimilación incorporando información externa a la estructura cognitiva y esta última acomodándose para incorporar la información, todo ello de acuerdo al nivel de desarrollo cognoscitivo del individuo. Mediante un incesante juego de asimilaciones y acomodaciones la estructura alcanzará estados de equilibrio más estables que producen cambios cualitativos en dicha estructura. Obviamente estos cambios estructurales nos ponen en presencia

de los, actualmente muy controvertidos, estadios piagetianos. Como sabemos Piaget, a través de sus numerosas obras, ha caracterizado sus estadios por poseer una estructura de conjunto, que responde a modelos lógicos.

Ahora bien, se hablará de las características funcionales del pensamiento formal ya que en el período de las operaciones concretas, que precede al que ahora tratamos, lo posible es concebido como una prolongación directa de lo real, es decir, debe partir de problemas que estén conformados por elementos que el niño tenga ante sí y de allí concebirá posibles situaciones adicionales. Esto sucede así debido a la falta, en el pensamiento, de instrumentos de coordinación general entre las agrupaciones operatorias concretas; por tanto, para el niño con un pensamiento operatorio concreto se impondrá una forma de equilibrio aún restringido. En el pensamiento formal se va a producir una inversión de sentido entre lo real y lo posible, donde será lo real lo que esté subordinado a lo posible. El adolescente *concibe a los hechos como el sector de las realizaciones efectivas en el interior de un universo de transformaciones posibles...* (Inhelder & Piaget, 1955-1972, p. 213), incluso el sujeto solamente admitirá y se explicará esos hechos después de verificarlos dentro del conjunto de las posibles hipótesis que guardan compatibilidad con la situación dada.

Explican los autores, que el sujeto que ha construido un pensamiento formal no se limita a contemplar solamente las relaciones aparentes entre los elementos que conforman un problema, sino que busca englobar esas relaciones con el conjunto de relaciones que conciba como posibles, con el objeto de evitar que posteriormente nuevos hechos resulten contradictorios. Las relaciones que no son obvias, sino posibles, deben ser deducidas por el sujeto mediante operaciones lógicas de pensamiento, y pueden considerarse virtuales y que no intervienen efectivamente en la situación considerada. Sin embargo, para concebir lo posible el pensamiento formal tendrá a su disposición una variedad de operaciones virtuales que son condición necesaria para lograr un equilibrio que es a la vez móvil y más estable.

Así mismo las características de pensamiento formal menciona que al enfrentar la tarea de analizar las estructuras operatorias que están en juego en el pensamiento formal, Inhelder & Piaget (1955-1972) hacen algunas observaciones acerca de los instrumentos lógico - matemáticos que emplean en dicho análisis: Al respecto, explican que toman como modelo las estructuras matemáticas generales expuestas por los hermanos Bourbaki, quienes afirman que tres tipos de estructuras fundamentales pueden combinarse en formas múltiples para explicar cualquier otra estructura, independientemente del dominio particular de la estructura a explicar; estas estructuras son: a) estructuras topológicas, referidas a lo continuo y que no interesan en el caso de estructuras psicológicas; b) estructuras algebraicas cuyo prototipo es el grupo y c) estructuras de orden, una de cuyas formas principales la constituye el reticulado. El modelo de estas estructuras básicas permite la comparación del pensamiento operacional concreto con el pensamiento formal y la comprobación de cómo las estructuras más complejas pueden construirse a partir de las simples.¹¹

2.4 Concepto de lectura

La lectura es una acción y es la función de reconocimiento de letras y reglas léxicas, otra de comprensión y otra de comparación ya que cuando se está leyendo se activan recuerdos de otras lecturas y comenzamos a comparar y a crear otros fundamentos propios.¹²

Por lo tanto la lectura está basada en el acto de decodificación y comprensión que implica reducirla a un solo aspecto con complejidad, la lectura y la formación para producir, organizan y distribuyen los objetos escritos, asimismo la lectura enriquece

¹¹ Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*

¹² UNESCO. (1 de Junio de 2019). *LA LECTURA: CONCEPTUALIZACIÓN E IMPORTANCIA, ANÁLISIS DE INICIATIVAS PARA FOMENTARLA*. Obtenido de ¿Qué entendemos por lectura?: <http://www.unescoandalucia.org/sites/default/files/archivos/documentos/proyectointervencionpracticum-carmenhernandezrivas.pdf>

y desarrolla la necesaria capacidad crítica de las personas; de ahí que tras el acto de la lectura, además de los valores cívicos que encierra, habite una adquisición de habilidades que dota a los individuos de recursos necesarios para su desarrollo como personas: la vida cotidiana debe estar condicionada por la capacidad lectora que contribuya al perfeccionamiento de los seres humanos.

El leer correctamente es más que simplemente recorrer con los ojos las palabras de un texto, es establecer un vínculo con el texto que involucra al lector intelectual y emocionalmente, es desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito, capacidad que se desarrolla a medida que se frecuenta y ejercita la habilidad intelectual de leer, que es algo mucho más complejo que la sencilla alfabetización.

En la actualidad los adolescentes tienen una cultura muy ajena a los caminos que conducen a los placeres de la lectura, pasaron usualmente de una infancia de adicción a la televisión a una adolescencia adicta a la computadora; arribaron a la juventud sin mediaciones de materiales impresos seleccionados por voluntad propia, sus formaciones están conformadas por imágenes, se nutrieron en las pantallas y son, para decirlo en términos de la física, nutrientes de dos dimensiones, planas y chatas. En palabras del gran escritor chihuahuense Jesús Gardea, ven el mundo y lo que les rodea como veían los seres vivos de la era cuaternaria, en planos de dos dimensiones.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura.¹³

Por otra parte- aseguran Guglielmo Cavallo y Roger Chartier que “La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás”. Es también una relación social que ha cambiado a lo largo de la historia, que pasó por ejemplo por la práctica de la lectura en voz alta, compartida y comentada, para llegar a la

¹³ Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

actual individual y en silencio, pero no por ello menos socializada como luego veremos. Por su parte, recuerdan los referencistas citados “Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos – manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados – manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos”.

2.5 Concepto de escritura

La escritura es un proceso de codificación, específico solamente en el ser humano, existen tres formas de manifestarse la escritura:

A) Escritura copiada: es el método de aprendizaje que puede ser para el adolescente y donde menos dificultad tiene.

B) Dictado: la escritura al dictado es de mayor complejidad que la copia, pues requiere tener una buena capacidad de retentiva auditiva, además interviene en el dictado la capacidad de secuenciación u ordenación de los estímulos auditivos que a través de una representación mental se van a transformar en lenguaje escrito.

C) Escritura espontánea: es sin duda el proceso de mayor complejidad, porque no está presente el modelo visual o auditivo a reproducir y es necesario que exista un buen lenguaje interior en el alumno. La escritura espontánea, llamada también composición escrita, es la máxima aspiración en el aprendizaje de la escritura, aunque es el proceso que más tarda en sistematizarse.

La escritura se considera una destreza lingüística difícil de adquirir, dicha sensación de dificultad a la hora de producir un texto escrito se detecta con frecuencia en la incomodidad que reflejan muchos estudiantes para enfrentarse a una actividad que requiera la utilización de la competencia escrita. La dificultad de la escritura radica principalmente en su propia naturaleza artificial y aprendida, así como la forma en el que el lenguaje escrito ha evolucionado en las sociedades urbanas con una

tecnología altamente desarrollada para abordar tareas sociales e intelectuales complejas.¹⁴

Por consiguiente la escritura es una parte importante del proceso de comunicación, no solo como medio de comunicación sino también como fuente de poder, como necesidad social y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas, en este tema de problemas de aprendizaje es importante mencionar que perder la oportunidad de escribir es quedar excluido de oportunidades o roles sociales, incluidos aquellos que la mayoría de gente en sociedades industrializadas asocian con el poder y el prestigio.

Entonces se puede conceptualizar que la escritura es una forma de manifestación lingüística, específicamente humana que supone una comunicación simbólica por medio de un código diferenciado según las culturas y así adquirir la escritura, junto con la lectura, supone inscribirse de lleno en el proceso en el que permite el registro y comunicación de las ideas.

Según Piaget: "El niño no almacena conocimientos sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes"

La habilidad de escribir se aprende a través de una instrucción formal más que a través de los procesos de adquisición natural. En contraste con la habilidad de hablar, encontramos que esta habilidad requiere de un mayor número de conocimientos previos. El escritor debe conocer y saber usar diversas formas ortográficas, el léxico, la sintaxis y los morfemas.

También debe familiarizarse a través de la lectura con las diferentes limitaciones contextuales y organizacionales que presenta el idioma en su forma escrita. El escribir requiere de un esfuerzo mental mucho más complejo del que se requiere para hablar. Cuando escribimos tenemos que concentrar nuestra atención no solamente en el significado de nuestras ideas, sino también en la producción de

¹⁴ *Capítulo 4.* (8 de Junio de 2019). Obtenido de La escritura:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10435/cap4.pdf;sequence=7>

ideas, las cuales se producen en una forma mucho más lenta y menos automática que cuando estamos hablando.

La teoría Psicogenética de Piaget plantea que el proceso de construcción solo es posible a partir de la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer, dicha interacción va enmarcada en un proceso social. Por lo que es necesario respetar el desarrollo del sujeto y la naturaleza del objeto.

CAPITULO III

**ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL PARA
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE
LECTOESCRITURA**

El propósito es a través del enfoque cognitivo conductual lograr el nivel de desarrollo óptimo en el usuario, así como promover un trabajo en equipo con el alumno y en los diferentes contextos donde se desarrolla, es decir, la familia, la escuela, etc. entre otros.

El modelo cognitivo conductual consistirá en desarrollar nuevas formas de apertura en el aprendizaje del niño, así mismo eliminar aquellas conductas no deseadas que no le permiten el desarrollo de las habilidades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se pretende que la enseñanza forje nuevas formas de vida, manera de relacionarse y de adaptación. Provocar un contacto cultural para abrir la forma de posibilidades de establecer el dialogo con los segregados y producir nuevas relaciones.

Ofrecer técnicas en base a un programa conductual en referencia a problemáticas con las que presenta el usuario y así obtiene resultados afectivos que le ayuden tanto al usuario como al profesional que se encarga de estudiar, evaluar, diagnosticar e intervenir. El modelo cognitivo conductual también ha sido propuesto para tratar problemas de adaptación, ansiedad, depresión, así como problemas en el área de enseñanza-aprendizaje en general

El enfoque cognitivo conductual combina los modelos de la teoría del aprendizaje con aspectos del procesamiento de la información, en su intento de explicar cómo se instauran las conductas durante la infancia y la adolescencia. Supone la integración de una metodología rigurosa y un estilo de actuación orientado a las técnicas conductuales con la evaluación y tratamiento de los fenómenos que determinan la cognición.

La teoría pone un gran énfasis en los procesos de aprendizaje y la influencia de los modelos que el sujeto tiene en su propio ambiente, se da mucha importancia a la hora de procesar la información para intentar comprender el desarrollo y el posible tratamiento de trastornos psicológicos.

El modelo conductual se centra fundamentalmente en como la conducta humana se aprende o se adquiere y abarca los principios y técnicas de la teoría del aprendizaje.

En el modelo conductual se subraya la conducta individual observable, así como los factores medioambientales que pueden precipitar y mantienen una conducta determinada; sosteniendo que cuando hay factores constantes (biológicos) lo que determina la diferencia en las conductas entre los individuos es el aprendizaje, así como la influencia del medio ambiente es fundamental en la adaptación de las conductas.

En la práctica de la psicología, se han ido estableciendo modelos terapéuticos capaces de facilitar la atención a los problemas psicológicos de la población, sin embargo cada terapia posee sus propias bases teóricas y áreas de atención, llevadas a cabo en tiempos formulados por el mismo modelo terapéutico empleado.

Así mismo la terapia cognitivo conductual es una de las teorías que plantea su propio modelo terapéutico, tiene como principio fundamental la resolución de problemas actuales y con ello atenuar los síntomas mediante la intervención de cogniciones para poder modificar comportamientos. En este modelo terapéutico se consideran dos elementos primordiales de intervención, el primero hace referencia a las cogniciones y el segundo a las conductas que originan a partir de creencias irracionales.

De acuerdo con Beck (1983) este modelo terapéutico manifiesta como supuesto teórico que “los efectos la conducta” que tiene un individuo están en gran medida determinados por el modo en el que estructura el mundo”. Esto quiere decir que el MCC se centra en la atención de las cogniciones, identificadas como elementos básicos de intervención, debido a que los pensamientos son fortalecidos por las actitudes que se han aprendido a lo largo de las experiencias previas que ha tenido el paciente y que han sido elaboradas correcta e incorrectamente. Llegando así a formar y reforzar los comportamientos que realiza la persona en sus entorno.¹⁵

¹⁵ Tomás, J. (2019). *Master en Paidopsiquiatría*. Obtenido de http://paidopsiquiatria.cat/files/enfoque_cognitivo_coductual.pdf

3.1 Antecedentes históricos del enfoque cognitivo conductual

La Terapia Cognitivo Conductual (TCC) puede definirse como la aplicación clínica de la ciencia de psicología que se fundamenta en principios y procedimientos validados empíricamente, las diferencias actuales entre los distintos acercamientos considerados cognitivo conductuales son incluso epistemológicos al acoger concepciones sustancialmente diferentes de la realidad y la psicopatología. Desde un punto de vista fenomenológico podemos señalar cuatro rasgos fundamentales de la TCC:

- La TCC es un ámbito de intervención en salud que trabaja con respuestas físicas, emocionales, cognitivas y conductuales desadaptadas, de carácter aprendido. El individuo tiene responsabilidad en los procesos que le afectan y puede ejercer control sobre ellos.
- La TCC se caracteriza por ser una terapia de tiempo limitado en comparación con otras psicoterapias a largo plazo.
- La TCC tiene una naturaleza educativa que puede ser más o menos explícita.
- La TCC posee en esencia un carácter auto-evaluador a lo largo de todo el proceso (énfasis en la validación empírica).

Se dice que la raíz histórica de la terapia cognitiva-conductual surgió cuando Plinio el Viejo (Roma) trataba de curar a los alcohólicos poniendo unas arañas muertas en los vasos de donde bebían (condicionamiento aversivo). Entonces la TCC aparece en la década de los 50 del siglo pasado, así a principios del siglo XX las personas se clasificaban en cuatro categorías: gente normal, gente insana o loca, criminales y gente enferma.

Cabe mencionar que los fundamentos teóricos conductuales que sirvieron de base para el desarrollo de la TCC fueron: la reflexología y la leyes del condicionamiento clásico, el conexionismo de Thorndike, el conductismo de Watson , Hull, Guthrie, Mowrer y Tolman, y la contribución de Skinner y el análisis experimental de la conducta. También Sechenov fue precursor de las posturas conductistas

posteriores al combinar neurofisiología y psicología en los reflejos, sus discípulos fueron Pavlov y Bechterev, Pavlov estaba interesado en estudiar la actividad cerebral a través de los reflejos.

De acuerdo a lo anterior se considera un estímulo neutro aquel que no produce ninguna respuesta sobre el organismo que se está investigando (para asegurarse de ello se presenta repetidamente hasta que es ignorado). Si el estímulo neutro se presenta junto a un EI (estímulo incondicionado), se convierte en un EC (estímulo condicionado). Entonces Pavlov utilizó el término condicional (no el término condicionado) para referirse a los productos del condicionamiento (EC, RC), siendo el término condicionado errores en las traducciones.

Así mismo una estudiante de Pavlov, Eroféeva, aplicó un shock eléctrico suave a la piel de un perro antes de darle la comida, y éste no producía conductas defensivas y habían sido sustituidas por respuestas condicionadas de salivación (contra condicionamiento). Se demostró así que los métodos de condicionamiento podrían neutralizar los efectos de una estimulación aversiva emparejándolos con una respuesta apetitiva, su discípula Shenger-Krestovnikova estudió la inducción de neurosis experimentales mediante discriminación perceptiva con dos estímulos, circular (condicionado) y una elipse (inhibitorio). De esta manera al convertir el círculo en elipse el animal no era capaz de discriminarlo incluso cuando era el estímulo original, mostrando signos de excitación (producción de respuestas neuróticas que se podían eliminar por contra condicionamiento). De lo anterior surgió el primer paradigma experimental para el estudio de las respuestas de ansiedad, la relevancia que dio Wolpe al condicionamiento pavloviano, con principios de Hull, dio lugar al primer tratamiento de la TC: la desensibilización sistemática, no obstante Pavlov se interesó por la personalidad ansiosa, teoría que es incorporada por Eysenck (uno de los fundadores de la TC) en el modelo de umbrales en neuroticismo (los factores genéticos predisponen las reacciones al entorno estimular).

Al igual, Kazdin considera las principales aportaciones de Pavlov:

- La investigación objetiva de los reflejos condicionados.
- Defensa del objetivismo de la investigación.
- Demostración de la importancia del aprendizaje en la explicación de la conducta.
- Proporcionar un modelo metodológico de la investigación de la conducta humana.
- Las principales limitaciones de su teoría son: 1) ignorar otras respuestas autonómicas a excepción de la salivación y el miedo, 2) no poder explicar empíricamente el escape activo o pasivo, la conducta de evitación o los resultados del castigo.
- Los aspectos técnicos del condicionamiento clásico resultan más complejos que la teoría del aprendizaje competitiva (teoría del refuerzo de Thorndike). Watson defendió enérgicamente el condicionamiento clásico, convirtiéndose en el foco de atención de los conductistas.

De este modo Vladimir M. Bechterev fue el que tuvo mayor repercusión de los autores de la época, al dar a la reflexología una interpretación más psicológica y funcional considerando respuestas motoras y estímulos aversivos (en lugar de respuestas glandulares como Pavlov), para Bechterev los reflejos (asociativos) constituían la unidad fundamental en el análisis de la conducta, acuñando el término reflexología (sustituta de la psicología y cuyo objeto eran las correlaciones humano-ambiente) para diferenciarla del estudio fisiológico de los reflejos y Bechterev extendió los principios de la reflexología a la psicopatología, por lo que las investigaciones de la reflexología no tenían un interés terapéutico, pero se consideran precursoras de la terapia de conducta.

Por otro lado Thorndike (1847-1949) ha sido el conductista no-pavloviano americano más influyente en las tres primeras décadas del siglo XX (criticado por Watson por alusiones a estados subjetivos del organismo), así también Skinner fue discípulo de Thorndike, Thorndike utilizó métodos objetivos y rechazó el estudio de los procesos mentales y la conciencia, centrándose en la adquisición de respuestas inexistentes en el repertorio del organismo (sin interés en reflejos neuronales).

Thorndike y Pavlov tenían diferentes conceptos del reflejo S-R (estímulo-respuesta), aunque ambos explicaban bien la respuesta aproximativa (ninguno explicaba bien los efectos del castigo o el aprendizaje de evitación), la ley del cambio asociativo es muy cercana al modelo de condicionamiento clásico. Como también la ley del efecto establecía que las respuestas seguidas de satisfacción quedaban asociadas a la situación (conducta asociada a consecuencias, noción darwinista), aumentando la probabilidad de ocurrencia (o a la inversa si era seguida de discomfort). Posteriormente matizó la ley del efecto al comprobar que el castigo no debilitaba la conducta, y se retractó de la ley de la práctica, considerando que la repetición es un simple facilitador, pero no esencial. De hecho Thorndike es considerado el precursor de la psicología educativa moderna (teoría del aprendizaje activo = que los niños aprendan por sí mismos).

Por otra parte John B. Watson (1878-1958) comenzó la revolución conductista en contra del estructuralismo y el funcionalismo, obviando incluso el estudio de las respuestas fisiológicas. El conductismo debía ser objetivo y tener los siguientes principios:

- El objeto de la psicología es la conducta manifiesta E-R (rechazo de la conciencia= alma).
- Metodología de la experimentación animal como método objetivo en psicología (reflejo condicionado como sustituto de la introspección).
- El conductismo supone una ruptura con las corrientes anteriores que no describen la conducta en términos observables.
- Conducta explicada en términos E-R del sistema nervioso (conducta verbal como reflejos espinales).

Por tanto Watson propuso siete estrategias para el pequeño Albert (ver experimento); deshabitación, halago verbal, adaptación negativa, castigo social, distracción, condicionamiento directo e imitación social, donde Mary Cover Jones encontró que las más efectivas eran asociar el miedo con un estímulo que evocara una respuesta agradable (Wolpe lo denominó contra condicionamiento por

inhibición recíproca) y la imitación social (modelado) situando al niño con otros niños que se acercaban sin miedo al objeto temido.

Ahora Clark L. Hull (1884-1952) planteó la construcción de una teoría formal de la conducta creyendo haber identificado la ley fundamental del aprendizaje como principio básico de todas las ciencias, Hull introdujo las variables intervinientes entre el E y el R. Las principales variables intervinientes fueron la fuerza del hábito y el impulso (estado de activación), cuya reducción da lugar al reforzamiento, es decir el hábito se establece por la relación entre una respuesta y la reducción del impulso, que opera como reforzamiento, su teoría unifactoral del aprendizaje defendía que el refuerzo (reducción del impulso) y no la contigüidad era el factor fundamental del aprendizaje. Su relevancia en la TC tiene que ver con su teoría hipotético-deductiva y por integrar la ley el efecto de Thorndike en el paradigma de condicionamiento de Pavlov.

Cabe mencionar que Tolman tuvo una gran influencia en la psicología de la Gestalt y defendió que lo que se producía en el aprendizaje era una asociación E-E y no E-R, por tanto los organismos no aprenden conductas concretas, sino significados (expectativas) sobre los estímulos que se relacionan con una meta. Realizó un acercamiento más holístico hacia la conducta. Introdujo también el concepto de variable interviniente (cognitivo) como nexo entre el E y la R que ayuda a determinar la conducta.

Otras aportaciones a la TC fueron la aplicación de la práctica negativa (Wakehan, Dunlap) para la eliminación de conductas indeseables (tics o tartamudez), los trabajos de Max sobre desviaciones sexuales, o la terapia del reflejo condicionado de Salter. El condicionamiento clásico alcanzó su hegemonía en torno a 1940, antes de constituirse formalmente la Terapia de Conducta.

De igual importancia Skinner (psicólogo más influyente del siglo XX) introdujo por primera vez el término Terapia de Conducta en la literatura psicológica, donde la clasificación que hizo Skinner del aprendizaje estaba basada en los paradigmas de Pavlov y Thorndike, señalando que había ciertas áreas donde los dos

condicionamientos no se distinguían. La diferenciación entre condicionamiento clásico y operante dirigió la atención hacia la conducta operante, debido a esto se desarrolló una metodología, el análisis experimental de la conducta, centrado en las relaciones entre comportamiento y estímulos ambientales (sin referirse a constructos inferidos, sólo a relaciones funcionales), por supuesto esto dio lugar a un ambientalismo radical culminando en el libro *Science and human behavior* que marcaría el inicio del desarrollo de la Terapia de Conducta en EEUU (cond. operante para solucionar trastornos), el análisis experimental de la conducta dio origen a la orientación denominada análisis conductual aplicado.

Después de todo Racham resumió la evolución conceptual de la TC en tres estadios, y O'Donohue en tres generaciones.

- La primera generación de terapeutas está relacionada con las teorías del aprendizaje, el análisis conductual aplicado y el neoconductismo mediacional, en definitiva la extrapolación de los principios de aprendizaje, la conducta normal y anormal se considera generada y mantenida por los mismos principios de aprendizaje y las técnicas de exposición, desensibilización sistemática, técnicas operantes, y biofeedback fueron desarrolladas en este periodo.
- La segunda generación está marcada por la heterogeneidad y recoge a quienes tratan de superar deficiencias y limitaciones de las teorías de aprendizaje, aportando elementos de la psicología experimental, cognitiva y social. Con la segunda generación de terapeutas se produce el distanciamiento de los clínicos de la investigación básica sobre aprendizaje (más clínico y menos investigadores). El desarrollo de procedimientos de intervención efectivos pasa a ser prioritario (brecha entre ciencia y hacer clínico, ausencia de progreso en teorías de aprendizaje) así mismo se aportó la teoría del aprendizaje social y las de enfoque cognitivo.
- La tercera generación de terapeutas (hasta la actualidad) buscan nuevas alternativas terapéuticas: concepto de multiplicidad de estímulos y contingencias, y de contingencias competidoras pasa a ser central, se intenta

fomentar la relación entre la investigación básica y la aplicación clínica. Algunas terapias de este periodo son las terapias contextuales, psicoterapia analítica funcional, terapia de aceptación y compromiso, y mindfulness (conciencia plena). A esta tercera generación pertenecen los nuevos desarrollos del enfoque cognitivo con carácter constructivista que se apartan de las bases racionalistas de los modelos cognitivos anteriores. La mayor parte de la práctica clínica está guiada por el empirismo (criterios de eficacia y efectividad).

Después Joseph Wolpe (formación psicodinámica, pero experimentó con animales) que es el principal exponente de la Terapia de Conducta en este entorno, se centra en el trabajo sobre neurosis experimentales de Masserman y la obra de Hull. Wolpe propuso el principio teórico de la inhibición recíproca como base de la intervención para la neurosis: la desensibilización sistemática y aunque fue propuesto anteriormente, Wolpe lo sistematiza para humanos usando la relajación, las respuestas asertivas y sexuales como respuestas incompatibles con la ansiedad, esta técnica de desensibilización sistemática fue recogida en detalle en su obra Psicoterapia por inhibición recíproca donde aportaba datos de su eficacia, la DS incluía la aproximación gradual a los estímulos evocadores de la ansiedad, así como la presentación del material ansiógeno en la imaginación o con el uso de hipnosis, y se basaba en procesos de aprendizaje que eran explicados de manera precisa, detallada y científica, entonces la construcción de la DS representa el comienzo real de la moderna TC. Rachman (UK) y Lazarus (EEUU) colaboraron en la difusión de la DS.

Asimismo se hablara del surgimiento de esta terapia en Inglaterra ya que en los años 50 en el Reino Unido un grupo de personas (Yates, Shapiro) en torno a H.J. Eysenck llevaban a cabo aplicaciones prácticas de los principios de la TC. Usaron técnicas como la exposición, aproximaciones sucesivas o la práctica negativa. Este grupo de investigadores fue prolífico y representó la aproximación neoconductista medicacional con énfasis en la metodología de investigación rigurosa, entonces llevaron a cabo un análisis comparativo entre psicoterapia freudiana y terapia de

conducta en el artículo *The effects of psychotherapy: an evaluation* y en *Learning theory and behaviour therapy*. Los trabajos de Eysenck en el desarrollo de modelos empíricos de personalidad constituyen un esfuerzo por integrar los principios de aprendizaje (Pavlov), la actividad biológica y la identificación de características personales estables.

El grupo de Maudsley destaca por su rigor metodológico y su concepción del psicólogo como un investigador. Eysenck se centró más en investigaciones teóricas con grandes grupos de sujetos, mientras que Shapiro (rechazó los test estándar) se centró en aspectos clínicos de casos individuales (defensa del caso único). La mayor parte de la aportación británica se ajusta más a la flexibilidad del neoconductismo mediacional y el conductismo metodológico, que al radical, integraron estímulos, respuestas y constructos como la ansiedad, el miedo o la personalidad en las explicaciones.

Por consiguiente el surgimiento en los Estados Unidos de Norteamérica resultó más difusa y gradual la aparición de la terapia cognitivo conductual, el libro *Science and human behavior* de Skinner como inicio de la TC. Skinner descarta apelar a constructos emocionales mediadores, así mismo distinguió dos tipos de respuestas: respondientes (que se provocan) y operantes (que se emiten), y dos tipos de condicionamiento: el tipo E (o E-R pavloviano) y el tipo R (o R-E) en el que el reforzamiento correlaciona con una respuesta de tipo operante (mayor relevancia a lo que ocurre tras la respuesta). El análisis experimental de la conducta se basa en estudios de caso único, donde priorizó la inducción frente a la deducción como estrategia de teorización en psicología (consideró que las teorías imponían moldes a la realidad). No negó la existencia de variables cognitivas, pero no se interesó por ellos por la falta de métodos de estudio apropiados y desechó el papel mediador de las variables cognitivas y fisiológicas sobre la conducta.

De otra manera Skinner dio lugar al área más relevante de la TC: el análisis conductual aplicado (ingeniería de la conducta). El análisis conductual aplicado ha proporcionado a la praxis de la TC tres contribuciones fundamentales:

- Técnicas y programas basados en el control de contingencias.
- El análisis funcional. Aunque se sitúa el origen de la evaluación y análisis conductual en la obra de Kanfer y Sslow (Behaviour analysis), su procedencia se sitúa en Skinner.
- Interés sobre los datos objetivos como elemento de estudio (inducción frente a deducción), interesándose por las conductas frente a las etiquetas diagnósticas.

Así mismo las consideraciones sobre la primera generación de terapeutas de conducta son:

La primera generación presenta rasgos comunes: Extensa base de conocimientos sobre investigación de aprendizaje que exhiben todos los clínicos, aplicación clínica de los resultados más actuales y visión de la aplicación clínica como formando parte de un programa de investigación y terapia más general.

El estudio de Paul (1966) sobre la efectividad de la DS puede considerarse como la primera investigación de la historia en la que se demostró la efectividad de un procedimiento por encima del placebo y el no tratamiento. La incapacidad para encontrar explicación y alternativas terapéuticas adecuadas en otros trastornos hicieron surgir un malestar que derivó en la búsqueda de otras fuentes explicativas. Con el éxito de la TC nace un nuevo tipo de profesional, más clínico y menos investigador, con menor formación básica.

Segunda generación, el papel de los aspectos cognitivos en Terapia de Conducta:

En torno a 1970 se inicia una fase de apertura hacia los aspectos cognitivos y sociales. Lazarus fue de los primeros en argumentar que los principios de aprendizaje eran insuficientes y se debían interesar por otras áreas de la psicología (emociones, memoria, etc.). El distanciamiento de la investigación básica en esta época constituye todavía hoy uno de los escollos más relevantes para el avance teórico-conceptual de la TCC. Los desarrollos teóricos más representativos en esta

fase son las teorías del aprendizaje social de A. Bandura y el enfoque cognitivo en TC.

Así mismo hablemos del surgimiento de las terapias cognitivas, donde la imaginación de las situaciones temidas en la DS supone un primer paso en la introducción de los aspectos cognitivos en la primera generación. Posteriormente, el conductismo mediacional (E-O-R) introdujo variables internas moduladoras de la respuesta al estímulo. Estos planteamientos consideran los aspectos cognitivos como conductas encubiertas. A comienzos de los 70 se le empieza a dar mayor relevancia a los elementos cognitivos, siendo los siguientes elementos los antecedentes de este cambio:

1. Insatisfacción con la referencia al aprendizaje y a la conducta observable como elementos básicos y únicos de consideración clínica. Los mecanismos que se habían supuesto como responsables de la eficacia de algunas técnicas son puestos en entredicho. Enfoque de la primera generación considerado reduccionista.
2. La insatisfacción con los resultados de las técnicas más conductuales de la primera generación (control de contingencia, exposición y DS) al aplicarse a problemas de afecto negativo (depresión).
3. Asume el conductismo covariante de Homme (1965) que señala que un estímulo puede provocar dos respuestas distintas (abierta y encubierta), que cavarían entre ellas.
4. Psicología cognitiva como una metodología científica rigurosa. Modelo del procesamiento de la información.

Por lo que el rasgo común a todos los modelos cognitivos es la consideración de la cognición como elemento determinante de la conducta, los psicólogos cognitivos consideran que el aprendizaje es mucho más complejo que la formación de asociaciones E-R. Entonces el que aprende, entre otras cosas, encaja la nueva información en un marco organizado de conocimiento acumulado (esquema).

Las terapias cognitivas son diversas, tienen orígenes dispares y carecen de un marco teórico unificador que les otorgue cohesión como modelo teórico general. Una de las clasificaciones más conocidas de las terapias cognitivas es la Mahoney y Arnkoff (1978):

1. Técnicas de reestructuración cognitiva: están centradas en la identificación y cambio de las cogniciones (creencias irracionales, pensamientos distorsionados o autoverbalizaciones negativas). Enseñan al paciente a pensar de la manera correcta, atacando los errores o distorsiones en el procesamiento de la información. Se incluyen: la Terapia Racional Emotiva de Ellis, la Terapia Cognitiva de Beck, la Reestructuración Racional Sistemática de Goldfried y el Entrenamiento en Auto-instrucciones de Meichenbaum. Beck (terapia cognitiva para la depresión) y Ellis son los terapeutas más emblemáticos de la orientación cognitiva.
2. Técnicas para el manejo de situaciones: persiguen enseñar habilidades para que un individuo pueda afrontar adecuadamente diversas situaciones problemáticas como las caracterizadas por el estrés o el dolor. Como ejemplo: Entrenamiento en inoculación de estrés de Meichenbaum y técnicas de Manejo de Ansiedad de Suinn. La aportación de Meichenbaum está basada en el uso del lenguaje como instigador de conductas a través del Entrenamiento en Auto-instrucciones.
3. Técnicas de solución de problemas: dirigida a corregir el modo en que la persona aborda los problemas, facilitándole un método sistemático para resolver este tipo de situaciones. Se incluyen la Terapia de Solución de problemas sociales de D'Zurrilla, la Terapia de Solución de Problemas Interpersonales de Spivack y la Ciencia Personal de Mahoney.

Por consiguiente las consideraciones sobre la segunda generación de terapeutas de conducta son:

A principios de los años 80 se podían identificar cuatro enfoques de intervención surgidos en la generación anterior y esta: análisis conductual aplicado, el

conductismo mediacional, la teoría del aprendizaje social y las terapias cognitivas. En esta época aumentó el interés en la eficacia y efectividad de los procedimientos utilizados. Se produjo una expansión a nuevas áreas como la Medicina conductual, el área laboral o la comunitaria.

Después la Tercera generación es el panorama actual de la Terapia Cognitivo Conductual

Desde un punto de vista conceptual asistimos a un cambio sustancial que se evidencia en la polarización de los enfoques teóricos de la TCC, con los nuevos desarrollos del análisis conductual aplicado, las llamadas terapias contextuales, y las nuevas derivaciones de los modelos cognitivos, influidos por las teorías del aprendizaje constructivistas. Aunque ambas posiciones parte de premisas epistemológicas diferentes, se identifican por la influencia de un nuevo *zeitgeist* postmodernista, responsable del contexto filosófico del constructivismo. Los fundamentos teórico-conceptuales de algunas técnicas (relajación, paradójicas, hipnosis) no están claros. El modo de intervenir más frecuente se fundamenta en dictámenes de eficacia y efectividad (Lazarus).

Entre tanto es importante hablar del estado actual de las terapias cognitivas por el cual es necesario acercarse a las bases epistemológicas que han guiado el quehacer terapéutico. Meichenbaum considera que las terapias cognitivas se han ajustado a tres metáforas básicas que tratan de describir la naturaleza de las cogniciones:

1. Metáfora del condicionamiento: cogniciones como conductas encubiertas (covariantes, Homme) y como auto-enunciados encubiertos. A través de ella se explica las técnicas del condicionamiento encubierto de Cautela o la técnica de parada de pensamiento de Mahoney.
2. Metáfora del procesamiento de la información: propia de la segunda generación, considera la mente como una computadora y es la base de las terapias de reestructuración cognitiva (Beck y Ellis). Desde un punto de vista epistemológico estas terapias parten de la existencia de una realidad

independiente del sujeto, que puede captarse de forma objetiva mediante un análisis lógico y racional de los datos (distorsiones de la realidad como problema).

3. Metáfora de la narración constructiva: Articula las terapias cognitivas constructivistas y es propia de la tercera generación. No existe una realidad objetiva al margen de nuestros procesos de conocimiento (realidad como significados particulares del individuo). El papel del terapeuta será el de guiar al cliente y ayudarlo a ser consciente de cómo crea su realidad y de las consecuencias de esa construcción. La historia que construyen es lo verdaderamente relevante para el proceso adaptativo (no son los síntomas de la depresión, ira o ansiedad los que interfieren con el funcionamiento, sino lo que los pacientes se dicen y dicen a otros sobre sus reacciones).

De este modo Reda y Mahoney dividen las terapias cognitivas en dos grupos: enfoques asociacionistas (Beck, Ellis, Meichenbaum) y enfoques constructivistas que plantean una concepción activa de la mente. El enfoque racionalista recogería los modelos de reestructuración cognitiva y los cognitivos conductuales.

Asimismo el referente conceptual de los modelos constructivistas son las teorías evolucionistas y motrices de la mente (organismos como creadores y productos de su ambiente). Mahoney, impulso del constructivismo, considera que dicho enfoque permite: 1) adoptar una visión más activa de la cognición frente a una más representacional y reactiva, 2) enfatizar la existencia de procesos nucleares tácitos, y 3) pensamientos, sentimientos y conducta son expresiones interdependientes del ciclo vital.

Entre las terapias constructivistas se ha de citar la Terapia Cognitivo-Estructural o Psicoterapia Estructural de Guidano, la Terapia de los Constructos Personales de Neimeyer (constructos personales de Nelly) y la Psicoterapia Constructiva de Mahoney.

En general las terapias cognitivas son las más ampliamente utilizadas. Algunas de las críticas a las terapias cognitivas son las siguientes:

- La falta de definición e imprecisión en los términos utilizados desde el propio enfoque cognitivo (procesos, estructuras, productos).
- La deficiente sustentación en los conocimientos provenientes de la psicología cognitiva. Las terapias cognitivas surgieron poco antes, o al mismo tiempo, que los principales logros de la psicología cognitiva.
- La falta de datos sobre la existencia de cambios cognitivos reales en las estructuras, procesos y contenidos después de las terapias cognitivas.
- Las dificultades metodológicas derivadas de la evaluación de las cogniciones y de los cambios producidos mediante procedimientos cognitivos.

Por otra parte el enfoque contextual nos menciona que los nuevos desarrollos del análisis aplicado de conducta han recibido diversas denominaciones, tales como análisis de conducta clínica, enfoque contextual, o conductismo contextual en el que se enfatiza el peso del contexto en la determinación y explicación de la conducta (terapias de tercera generación).

El enfoque contextual toma su nombre de su sustentación en el paradigma del contextualismo funcional y se caracteriza por su ambientalismo radical, el enfoque contextual ha vuelto los ojos a la investigación sobre aprendizaje, tratando de tener en cuenta los desarrollos de ésta. Estos planteamientos han llevado a cuestionar la analogía entre el aprendizaje animal y humano por considerarse reduccionista (conductas simples), centrándose en el estudio del aprendizaje humano (aprendizaje discriminativo, valor informativo de los reforzadores, condicionamiento controlado mediante información y aprendizaje gobernado por reglas, conducta verbal). Dentro del área del lenguaje están teorías como la Teoría de los Marcos Relacionales que sirven de base a la Terapia de Aceptación y Compromiso.

Las tres terapias más importantes dentro de este enfoque son:

- La Psicoterapia Funcional Analítica: resalta la capacidad terapéutica de la interacción psicólogo-paciente. El intercambio de respuestas y su valor funcional son el elemento principal de la terapia. Destacan el que el psicólogo debe responder al paciente de un modo similar a como ocurre en el medio

ambiente del paciente, y no de una forma terapéuticamente correcta. Especialmente útil en problemas recurrentes y en problemas de difícil definición, como los de personalidad.

- La terapia de Aceptación u compromiso (ACT): intento de eliminar el control que los pensamientos y emociones tienen sobre la conducta, tratando de este modo de dar más importancia a las contingencias externas de la conducta. Dirigida a trastornos por evitación experiencial.
- La terapia de Conducta Dialéctica: basada en las dos anteriores, está dirigida a facilitar (moldear) formas adecuadas de expresión emocional en personas con déficit en este ámbito (personalidad límite).

En contraposición con las áreas clásicas de intervención, gran parte del campo de trabajo de las terapias contextuales se centra en problemas con un alto grado de complejidad o de difícil delimitación, como son los trastornos de personalidad (la interacción interpersonal durante la terapia pasa a ser el elemento fundamental). Los procedimientos más utilizados durante el proceso de la Terapia de Aceptación y Compromiso son las metáforas (procedencia cognitiva).

El enfoque contextualista trata de buscar su fundamentación en la investigación básica sobre aprendizaje, tratando de retomar la teorización abandonada durante los años precedentes. Las terapias contextuales toman las nociones sobre el proceso emocional que aporta la psicología básica como conducta legítima con un sentido adaptativo (en el enfoque cognitivo-conductual clásico se realiza desde una perspectiva racional). Algunas críticas a la orientación contextual son:

- Carencia de sistematización: En conjunto las terapias contextuales no presentan procedimientos muy sistematizados, sin fases específicas. La puesta en práctica depende de variables del terapeuta y del paciente. Desde su seno apelan a las limitaciones de las estrategias de investigación tradicionales de comparación de grupos y las medidas cuantitativas, decantándose por el estudio de caso único.

- La relación entre principios de aprendizaje y las terapias contextuales es una relación post hoc, es decir, inversa al proceso que caracterizó a la primera generación de la TC donde primero eran descubiertos los principios de aprendizaje y después se aplicaban a la clínica.
- Problemas metodológicos en los estudios de eficacia (menos rigurosa que en el enfoque cognitivo-conductual, el tamaño del efecto para ACT y para la terapia de conducta dialéctica). Según Ost, ninguna de las terapias de tercera generación cumple los criterios para convertirse en un tratamiento con apoyo empírico.
- Escasez de estudios controlados sobre procesos y ausencia de evidencia clara acerca de los principios responsables del cambio sugeridos.

Entonces las terapias contextuales tienen una concepción del conocimiento y de la percepción del individuo que resulta similar a las propuestas constructivistas de la terapia cognitiva. Las terapias cognitivas constructivistas y contextuales están mostrando gran utilidad en el abordaje de trastornos realmente difíciles.

3.2 Enfoque cognitivo conductual enfocado a problemas de aprendizaje

A través de la terapia cognitivo conductual los problemas de aprendizaje pueden tratarse con mucho éxito, a pesar de que no se pueden curar, el objetivo de la terapia es permitir que los adolescentes vivan con sus limitaciones de la manera más productiva posible y generalmente, el tratamiento consta de cuatro pasos:

- Terapias psicosociales y conductuales: enseña a los niños a maximizar sus fortalezas y compensar por sus debilidades.
- Otras intervenciones: Enseñanza de lenguaje especializada, impartida por un maestro o terapeuta con entrenamiento especial; se utiliza para enseñar a leer, escribir y deletrear a los adolescentes disléxicos y existen programas similares para niños con disgrafía y discalculia.

- Terapia de medicamentos: utiliza medicamentos para mejorar los problemas de concentración y otras afecciones tales como la depresión.
- Educación especial: un entorno escolar que se ajusta a las necesidades únicas de cada niño con problemas de aprendizaje. Hasta el momento en que se determine que un adolescente ya no necesita servicios especiales, una vez al año la escuela y los padres trabajan conjuntamente para formular un plan educativo individualizado apropiado, o IEP, por sus siglas en inglés, para el siguiente año académico.

Con tantas diferencias entre los adolescentes que tienen déficits de aprendizaje, el tratamiento debe ser personalizado. Anticipe cambios frecuentes en la trayectoria hacia una mejoría, a medida que un medicamento es reemplazado por otro o usted cambia de terapia a mitad del tratamiento porque la técnica conductual que esperaba que ayudara a su hijo o hija no llenó sus expectativas. Este es un campo en el que incluso los expertos admiten libremente que nadie tiene todas las respuestas.

Al igual que las paradas de descanso en la carretera interestatal, esporádicamente se distribuyen consejos prácticos y sugerencias recopiladas de los médicos, terapeutas, maestros de educación especial, otros padres y madres, grupos de apoyo, salas de conversación en línea, etc. Los miembros de su equipo pueden incluir al pediatra, un psicólogo o psiquiatra pediátrico privado y el psicólogo o trabajador social de la escuela. Sin importar a quién elija, asegúrese de que sea alguien que les preste servicios regularmente a niños con la misma discapacidad que tiene su adolescente

Así mismo se dan a conocer a continuación terapias psicosociales y conductuales.

- Terapia cognitiva conductual: le enseña técnicas a los niños para cambiar su comportamiento. Por ejemplo, a los niños se les puede enseñar a poner sus manos sobre su estómago y relajarse cuando se sientan molestos, o a pensar las tareas paso a paso cuando están resolviendo problemas.

- **Modificación de comportamiento:** una técnica para modificar el comportamiento a través del refuerzo. Las conductas deseables se le explican al joven, y se le dan pequeñas recompensas cuando las realiza o pequeños castigos cuando no las realiza. Si esto suena como un método de disciplina descrito en otras partes, tiene razón, solo que los niños y niñas con problemas de aprendizaje pueden necesitar refuerzos más frecuentes.
- **Capacitación de destrezas sociales:** enseña a los jóvenes las destrezas sociales fundamentales, tales como hacer contacto visual al hablarle a alguien y cómo leer las expresiones faciales de las personas. Normalmente, se imparte en grupo.
- **Psicoterapia:** es terapia conversacional que tiene como propósito ayudar a los pacientes a cambiar actitudes derrotistas y también a entender y aceptar sus discapacidades.
- **Grupos de apoyo:** reuniones de adolescentes que tienen trastornos de aprendizaje o de sus padres. Los grupos de apoyo reúnen a personas que están pasando por circunstancias similares para que compartan sus experiencias y sentimientos en ambiente de apoyo, sin prejuicios. Las reuniones, normalmente patrocinadas por organizaciones de apoyo al paciente, hospitales y otros organismos relacionados con la salud, suelen ser más productivas cuando las dirige un trabajador social, enfermero u otro profesional de la salud. Los miembros aprenden que no están solos, lo cual es reconfortante, y reciben consejos prácticos, referencias a especialistas y servicios locales y otra información valiosa.
- **Asesoramiento familiar:** Los patrones familiares destructivos pueden arraigarse tan profundamente que persisten incluso después de que un joven con problemas de aprendizaje comienza a progresar. El asesoramiento familiar puede ser un foro útil para ventilar los conflictos intrafamiliares, al reexaminar los distintos asuntos a través de los ojos de un tercero imparcial y al descubrir nuevas soluciones para romper los ciclos que no son sanos.

Es importante mencionar que para algunos casos hay tratamiento con medicamento, los estimulantes son el tratamiento farmacéutico más utilizado para el trastorno de déficit de atención con hiperactividad. Por lo menos 1,5 millones de jóvenes toman estimulantes tres o cuatro veces al día. “Los medicamentos estimulantes pueden tener un efecto muy dramático”, concluye el Dr. Wolraich. “La mayoría de niños se benefician con ellos”. De manera irresponsable, se recetan como potenciadores del rendimiento, un subproducto de nuestra cultura obsesionada con el éxito; es probable que sean los mismos adolescentes que necesitan ayuda los que abusen de ellos; retardan el crecimiento y pueden producir otros efectos secundarios no deseados a largo plazo.

La American Medical Association repudió públicamente el argumento de que los médicos estaban recetando de más, mientras que los estudios demuestran que los adolescentes que usan estimulantes para controlar su TDAH son menos propensos al abuso de sustancias y otros comportamientos riesgosos. En lo que respecta a los efectos secundarios, dice el Dr. Wolraich, “generalmente les digo a los padres que los estimulantes tienen menos efectos secundarios que la aspirina y que no tienen consecuencias a largo plazo que sean graves”.

Para finalizar se mencionará también la educación especial ya que tener un problema de aprendizaje no significa que un estudiante vaya a calificar para los servicios de educación especial. Lo que decide la elegibilidad, es la brecha existente entre su rendimiento académico actual y su potencial académico e intelectual, según lo determinan las pruebas. Uno de los principios básicos de la Ley de educación para personas con discapacidades (*Individuals with Disabilities Education Act, IDEA*) es que los estudiantes con incapacidades reciban educación con sus compañeros sin discapacidades en la medida de lo posible. De conformidad con esa norma, la situación ideal es *la inclusión*: asistir a un salón de clases regulares en el edificio normal de la escuela, pero, de ser necesario, recibir servicios adicionales. El horario de un adolescente puede incluir terapia del habla semanal y pasar tiempo en el salón de recursos; mientras que otro puede requerir sesiones con el psicólogo escolar.

En general, existen menos opciones en la escuela secundaria que en la escuela primaria, donde la educación especial a menudo se imparte por separado, en salones de clases independientes. Desde el jardín infantil, es probable que un alumno pase uno o dos períodos en el salón de clases regulares, con la idea de que se integre *completamente* antes de ir a la escuela intermedia. En las escuelas públicas de EE.UU., cuatro de cada cinco jóvenes con problemas de aprendizaje y casi dos de cada cinco niños y niñas con retraso mental reciben clases regulares.

Al momento de llegar a la escuela intermedia, es probable que solo aquellos adolescentes a quienes se ha diagnosticado con problemas graves de aprendizaje se les envíe a sitios alternativos, que por lo general ofrecen salones de clases pequeños y un plan de estudios que combina las destrezas académicas y vocacionales. Los estudiantes con discapacidades leves o moderadas casi siempre permanecen en el sistema escolar convencional. Sin embargo, es probable que se les asigne un *asiento* especial dentro del entorno del salón de clases o que reciban instrucciones especiales para ayudarles a aprender, dependiendo de sus necesidades. A continuación, se incluyen algunos ejemplos de las medidas especiales que podrían implementarse en un salón de clases regular:

- Sentar al estudiante al centro en la fila de adelante, cerca del escritorio del maestro y lejos de las ventanas, puertas, aparatos de aire acondicionado, radiadores y otras posibles distracciones.
- Simplificar las instrucciones y evitar que estas sean múltiples.
- Permitir que el estudiante tome los exámenes en un salón pequeño y silencioso.
- Darle tiempo adicional al estudiante para que complete los exámenes y otras tareas en clase.
- Revisar las instrucciones de los exámenes o tareas en el pizarrón.
- Permitir que un estudiante que tiene problemas de procesamiento auditivo utilice tapones en los oídos, para bloquear el ruido de fondo. O, de manera

alterna, permitir que utilice un dispositivo inalámbrico que transmita la voz del maestro directamente a un audífono, bloqueando así el ruido de fondo.

- Solicitar un segundo juego de libros para que el estudiante los tenga en casa, en caso de que los deje en el casillero; algo que sucede con mucha frecuencia.
- En el caso de alumnos disléxicos, disgráficos que tienen dificultades ortográficas y caligráficas, calificar tomando como base principalmente el contenido, en lugar de tomar en cuenta la ortografía y el orden.
- Permitir que los estudiantes con problemas de aprendizaje utilicen procesadores de palabras, calculadoras, audiolibros, grabadoras, revisores ortográficos y otra *tecnología de apoyo*.¹⁶

¹⁶ Pediatrics, A. A. (2019). *HealthyChildren.org*. Obtenido de <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/learning-disabilities/Paginas/How-Learning-Problems-are-Managed.aspx>

CAPÍTULO IV
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE
LECTOESCRITURA

Los problemas de aprendizaje son desordenes que pueden afectar la habilidad de una persona para adquirir, entender, organizar, almacenar o usar información oral o no oral, por lo tanto estos desordenes afectan en el aprendizaje de individuos que tienen un nivel de inteligencia promedio o superior al promedio y al inicio de la escolaridad pueden darse algunos problemas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Así mismo pueden manifestarse de diversas maneras, en todos los casos afectan el rendimiento global del niño o niña, es decir, perjudican varias áreas del desempeño escolar, hay desinterés para el aprendizaje, deficiencia en la atención a estímulos escolares y dificultad para concentrarse en la realización de determinadas tareas, del mismo modo pueden tener orígenes variados, tanto en el niño como en el sistema escolar.

Las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo han constituido siempre una preocupación constante de la sociedad en general y muy especialmente de padres y educadores, pero desde que la integración y la escuela inclusiva forman parte de la vida diaria en las aulas, han adquirido un mayor protagonismo. Esta realidad en las aulas gira en torno a la idea fundamental de trabajar en pro de una escuela para todos y con todos, que trata de garantizar el principio de igualdad en la diversidad, y que entiende que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales no dificultan el aprendizaje de la mayoría. Por el contrario, son agentes activos en la creación de una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad humana. Puesto que cada niño es único, las formas en que se presentan y evidencian los problemas de aprendizaje guardan relación con la individualidad de quien aprende, de tal manera que no existen ni manifestaciones únicas ni tratamientos iguales.¹⁷

¹⁷ Fiuza Asorey, M. J. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo*. Obtenido de <https://mmhaler.files.wordpress.com/2012/08/fuiza-y-fernandez-dificultades-de-aprendizaje-y-trastornos-del-desarrollo.pdf>

4.1 Tipos de problemas de aprendizaje

Está referido a un trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que se puede manifestar en una habilidad imperfecta para escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear, o hacer cálculos matemáticos. Incluye condiciones como hándicaps perceptivos, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. El término no incluye condiciones que presentan dificultades en el ámbito escolar como resultado de déficit auditivo, visual, motores o retraso mental, alteraciones emocionales, o desventajas ambientales, culturales o económicas.¹⁸

http://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf

4.2 Dislexia

Es importante mencionar que la dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico, que se da en niños que no presentan ningún daño físico, psíquico ni sociocultural y cuyo origen parece derivar de una alteración del neurodesarrollo.

Por consiguiente hay repercusiones escolares, personales y sociales de quienes «fracasan» en este proceso de aprendizaje: difícil acceso al currículo, baja autoestima, ansiedad ante la tarea, sufrimiento del alumnado, de las familias y del profesorado. Es una deficiencia de la lectura, la escritura y el aprendizaje, su causa es una alteración de las zonas cerebrales del lenguaje.

Tener dislexia significa tener que trabajar tres veces más que el resto para conseguir buenos resultados. Pero, a pesar de todo, ellos y ellas son capaces de hacerlo, solo necesitan un poco de tu apoyo.

¹⁸Publicaciones, C. d. (2006). *Dificultades de Aprendizaje*. Obtenido de http://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf

Por consiguiente la detección e intervención temprana es muy importante, tras la detección, serán los profesionales de orientación educativa quienes harán la evaluación psicopedagógica y plantearán la respuesta educativa para los alumnos con este tipo de problema.

Respecto a esto se cree importante destacar que se usa el término Dislexia y no Trastorno de la Lectura y Escritura, ya que nos centramos en el ámbito y contexto escolar, planteando actuaciones y metodologías para los profesores en su aula, de este modo el Trastorno de la lectura y escritura pertenecen un poco más al ámbito clínico, siendo más restrictivo y por tanto una supone una intervención terapéutica más especializada.

La dislexia es un trastorno que se manifiesta por una dificultad en el aprendizaje de la lectura pese a la instrucción convencional, con una inteligencia adecuada, una visión y audición normal y buenas oportunidades socioculturales (definición de la Federación Mundial de Neurología). A lo largo del tiempo se han contemplado diversas explicaciones de la dislexia. En un primer momento se habló de causas de origen neurológico, más tarde de origen perceptivo o inmadurez y a partir de los años sesenta se empezó a abordar la dislexia desde una perspectiva cognitiva, como un inadecuado procesamiento del lenguaje. Desde esta perspectiva, cognitiva, los problemas de los alumnos y alumnas con dificultades en la lectura no son viso-espaciales, sino de atribución de un nombre a una representación visual, las dificultad se produce en el acceso al léxico interno a partir de la representación ortográfica, es decir, en la traducción de los símbolos percibidos visualmente (representación ortográfica) a un código fonológico (representación fonológica) que permita el reconocimiento de la palabra (acceso a léxico interno).

En otras palabras este enfoque de la dislexia se explica por un déficit fonológico que se manifiesta en la dificultad que las personas con dislexia tienen a la hora de realizar tareas de segmentación, identificación de fonemas, rimas, aplicación de las reglas de asociación grafema-fonema, analogías, etcétera.

Por otro lado la representación de las palabras es una competencia lectora es una habilidad imprescindible y básica para la vida de las personas que necesitamos a

diario, Pues basta mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de que estamos rodeados de textos: carteles, de direcciones en la calle o en la carretera, letreros de comercios, etiquetas de la ropa, envases de comida, instrucciones de uso de cualquier producto, etc.

Cabe mencionar que los alumnos con dislexia han vivido repetidas experiencias procesadas y convertidas en creencias personales, memorizadas como experiencias negativas, al leer, la persona con dislexia pone en funcionamiento estos procesos cognitivos y simultáneamente estos circuitos se interconectan con sus emociones, codificando esta situación como peligrosa, ya que al realizar cualquier tarea de tipo lecto-escritura se disparan señales a todo el organismo, y es entonces cuando los alumnos se comportan de forma nerviosa, se ponen tensos o se quedan callados por ejemplo en los niños y las niñas con diagnóstico de dislexia, es muy probable que se hayan vivido repetidas experiencias negativas al resolver tareas escolares en las que se requiere la lectura o la escritura.

Las personas con dislexia manifiestan un patrón característico con un proceso secuencial de aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la normalidad estadística, pero además también va asociado muchas veces a una puntuación inferior en los procesos de planificación, debido a situaciones de tensión emocional, falta de control emocional. Se sabe que existe una relación entre emoción y cognición que se da básicamente a través del proceso de planificación.

Según la clasificación internacional del Diagnóstico de los trastornos mentales actualmente, la dislexia se recoge como un trastorno específico del aprendizaje, que se refleja en dificultades en la lectura o dislexia y/o dificultad en la expresión escrita. Los criterios que se tienen en cuenta son los siguientes:

- * Dificultades en la lectura de palabras imprecisas, con lentitud y con esfuerzo.
- * Dificultad para comprender el significado de lo que lee.
- * Dificultades ortográficas y en la expresión escrita.

*Dificultades de aprendizaje que se inician en la edad escolar pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas superan las capacidades limitadas.

* Las aptitudes académicas afectadas se presentan en grado sustancialmente por debajo de lo esperado para su edad cronológica.

4.3 Disgrafía

Precisamente una de las áreas donde el fracaso escolar se manifiesta de forma más aguda es el de la lectoescritura. El diagnóstico de dislexia o de dificultades para la lectura y la escritura resulta quizás el más frecuente motivo de consulta en centros dedicados al diagnóstico de dificultades de aprendizaje y conducta infantiles. Pero mientras que la lectura ha sido mejor atendida en cuanto a diagnóstico y tratamiento, la escritura ha sido marginada especialmente en el empleo de técnicas de rehabilitación, que muchas veces se han limitado a la aplicación de métodos caligráficos que pretendían superar las dificultades de escritura atendiendo solamente al aspecto práctico y repetitivo, ignorando los factores personales que frecuentemente eran los causantes de la disgrafía.

Por lo tanto muchos alumnos con disgrafía lo son por no haber respetado o por no haber estimulado los niveles de maduración previos al aprendizaje de la escritura. Un niño con escritura muy deficiente casi siempre presenta otros problemas que interfieren el rendimiento escolar o su propio ajuste personal. La reeducación del disgráfico debe tener por última meta la plena integración de todas sus aptitudes y no sólo eliminar la letra defectuosa. Muchas reeducaciones y terapias efectuadas con niños, pierden de vista este aspecto de la integración global del niño y se convierten en tratamientos parciales y poco eficaces.

Se ha pretendido al mismo tiempo dar un enfoque psicomotor: la psicomotricidad permite dar un tratamiento global a la disgrafía, al tiempo que hace vivir al niño durante su terapia una situación amena y motivante.

Escritura defectuosa sin que importe un trastorno neurológico o intelectual lo justifique.

Hay dos tipos de digrafía:

- Disgrafía motriz:

La digrafía motriz afecta a la calidad de escritura específicamente al grafismo, en sus aspectos grafomorfos el niño que presenta digrafía motora comprende la relación entre los sonidos escuchados y que el mismo pronuncia perfectamente y la representación gráfica de estos sonidos pero encuentra dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente.

- Disgrafía específica:

El interés por abordar el déficit conocido como Disgrafía que se presenta en algunos niños o niñas al momento que empiezan su desarrollo motor (motricidad fina - gruesa) en la escuela, es de mucha importancia para los estudiantes como para los docentes y padres de familia, por tal motivo se toma la decisión de investigar que ocasiona esta dificultad la cual se puede llegar a reconocer en el momento en el que el niño o niña utilice los músculos de la mano y del brazo y estos demuestren falta de coordinación, este hecho no siempre indica que el sujeto presente algún tipo de deficiencia intelectual o neurológicas severas.

Dicho de otra manera este déficit o dificultad cuando se presenta impide dominar y dirigir el lápiz para escribir de forma legible y ordenada, por tal razón para detectar este proceso se pueden utilizar diferentes herramientas como la observación, la manera de agarrar el lápiz, la postura corporal, la rigidez de la escritura, grafismo suelto (letras separadas sin conceptos claros), escritura irregular pero con pocos errores motores, impulsividad escrita poco controlada, letras difusas, deficiente organización de la página, inhabilidad, escritura torpe, transcritura de copia de palabras, letras grandes, letras inclinadas, deformes, enlaces indebidos entre grafemas, letras irreconocibles, lo cual genera un texto de difícil comprensión.

Por tanto en la educación y el aprendizaje de los niños y niñas de la actualidad, han existido obstáculos y tratamientos inadecuados que afectan el buen desarrollo en

ellos, como es el desentenderse del todo de la problemática, el mal trato que se le brinda a los niños cuando no son los resultados que se espera de ellos; por tal motivo se ha presentado riesgos que dañan la inteligencias múltiples de algunos niños.

Así mismo surge la necesidad de mejorar la dificultad de la escritura presentada en el aula de clase, despertando el sentido crítico e investigativo para el mejoramiento a dicha problemática, teniendo en cuenta los primeros años del niño, etapa primordial para abordar los desajustes que se presente en la producción escrita; con el fin de crear estrategias que les ayude al mejoramiento de la Digrafía vistas en las actividades de los niños, ya que se considera que la escritura es un aspecto importante en el proceso de aprendizaje y el avance en el proceso educativo.

La Disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura en el trazado o la grafía en los niños y niñas en edad de seis años, lo cual afecta su desarrollo integral, estos problemas se pueden mejorar con las buenas metodologías implementadas, como ejercicios prácticos y dinámicos dados por docentes, con amor, dedicación y continuidad, que le ayudaran a la solución de omisión, confusión, agregados, uniones y separaciones indebidas de letras o palabras. Muchas veces estos tipos de problemas van relacionados con la falta de cariño, y atención que necesitan los niños de sus padres aun de maestros generando en ellos una baja autoestima que no los dejan mejorar los trastornos de la expresión escrita.

4.4 Discalculia

La discalculia del desarrollo es un trastorno caracterizado por dificultades en la correcta adquisición de las habilidades aritméticas, que afectan de una manera significativa al rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren capacidad para el cálculo (ej. direcciones de calles, números de teléfono, etc.), y no está causada por un déficit sensorial o una enfermedad médica. En la escuela, estas dificultades quedan reflejadas en repetidos suspensos en el área de

matemáticas, mientras que en el resto de asignaturas el rendimiento se sitúa en valores normales.

El término discalculia del desarrollo lo introdujo por primera vez el psicólogo checoslovaco Ladislav Kosc en 1974 y, desde entonces, la terminología relacionada con este trastorno del aprendizaje ha ido creciendo, especialmente en la literatura anglosajona. Términos como “arithmetic learning disabilities”, “specific arithmetic difficulties”, “specific arithmetic learning difficulties”, “mathematical learning difficulties”, “mathematical difficulties” o “arithmetic deficits” han sido ampliamente usados como términos científicos. Por otra parte, desde el conocimiento popular se han usado otros términos como la dislexia de los números o la ceguera de los números.

En el DSM-V la discalculia se describe en una subcategoría de los trastornos del neurodesarrollo llamada “trastorno específico del aprendizaje”. Dentro de esta categoría, se deben especificar todas las capacidades donde el niño/a tiene dificultades, ya sea la lectura, la expresión escrita, la aritmética o el razonamiento matemático.

Es importante mencionar que la discalculia se puede detectar en los primeros años cuando el niño no logra una correcta escritura de los números, ni la realización de series secuenciales o clasificaciones numéricas. En cursos más avanzados, afecta al razonamiento, siendo imposible resolver los problemas matemáticos más simples.

Preescolar:

- Tiene problemas para aprender a contar y omite números mucho tiempo después que otros chicos de su edad pueden recordar los números en el orden correcto.
- Tiene problemas para reconocer patrones, como de más pequeño a más grande o de más largo a más corto.

- Tiene problemas para reconocer los símbolos numéricos (saber que “7” significa siete).
- Parece no entender el significado de contar. Por ejemplo, cuando le pide 5 bloques, le entrega unos cuantos en lugar de contarlos.

Primaria:

- Presenta frecuentes dificultades con los números, no los identifica con claridad, duda y se equivoca al nombrarlos o escribirlos.
- Confusiones de los signos: +, -, / y x, confunde el signo de sumar con el demultiplicar y el de restar con el de dividir, y viceversa.
- Puede que siga usando los dedos para contar en lugar de usar estrategias más avanzadas, como calcular mentalmente.
- Invierte, rota o transpone los números, por ejemplo confunde el seis con el nueve, los hace girar ciento ochenta grados: (6 x 9); (69 x 96).

Secundaria:

- Tiene dificultad para entender el valor de los dígitos según el lugar donde se colocan.
- Tiene dificultad escribiendo números con claridad y colocándolos en la columna correcta.
- Tiene dificultad con las fracciones y midiendo cosas, como los ingredientes de una receta simple.
- Le cuesta entender información presentada en gráficos o tablas.
- Tiene problemas para encontrar diferentes métodos para resolver el mismo problema de matemática.

Es muy importante ayudar a los niños en su esfuerzo por aprender y dominar las matemáticas. Desde la escuela, deben comenzar a aprender conceptos básicos del álgebra, la geometría, la estadística y la lógica. Además, aprender cómo resolver

problemas aplicando su conocimiento de matemáticas a nuevas situaciones, verse a sí mismos como matemáticos, capaces de razonar matemáticamente comunicando ideas al hablar y escribir. Como futura docente, es importante aprender a trabajar con profesionalismo, cuando hay alumnos con esta dificultad, brindarle las herramientas necesarias para un mayor aprendizaje, este debe ser un objetivo que todo docente se debe plantear.¹⁹

¹⁹ Pérez, E. (30 de Octubre de 2017). *Dificultades en el aprendizaje Matemático*. Obtenido de <https://www.academia.edu/35188054/DISCALCULIA>

CAPÍTULO V

PROPUESTA DE UN TALLER DE LECTOESCRITURA DESDE EL ENFOQUE COGNITIVO COINDUCTUAL PARA LOS ALUMNOS DE LA TELESECUNDARIA

Introducción

El presente taller es de lectoescritura desde el enfoque cognitivo conductual, este taller es para los alumnos de Telesecundaria con la finalidad de intervenir en el establecimiento de estrategias pertinentes para el desarrollo y la corrección de problemas de lectoescritura.

La lectura y escritura resultan ser estrategias complejas, aun para la mayoría de los adolescentes que aprenden a leer y escribir sin dificultad, estas actividades se desarrollan a través del uso de estructuras y esquemas cognitivos a través de experiencias cognitivas, lingüísticas y afectivas, sin embargo contando con el grado de maduración determinada y con un ambiente psicopedagógico favorable, los adolescentes son capaces de acceder al dominio de la lectoescritura.

Es importante mencionar que cuando un niño inicia a estudiar en la escuela primaria, empiezan los primeros fracasos, se esperará su evolución en cursos superiores, para ver si con el tiempo desaparecen los problemas. Por tanto lo anterior es una adquisición básica, fundamental para los aprendizajes posteriores, de modo que los problemas específicos en ella, obstaculizan el progreso escolar de los niños que los experimentan. El alumno con dificultades en lectoescritura no sólo tiene problemas en el área de Lengua y Literatura, sino también en el resto de las áreas.

Por lo tanto el modelo cognitivo-conductual en este taller consistirá en desarrollar nuevas formas de apertura en el aprendizaje del alumno, así mismo eliminar aquellas conductas no deseadas que no le permiten el desarrollo de las habilidades dentro del proceso enseñanza aprendizaje, se pretende que la enseñanza forje nuevas formas de vida, maneras de relacionarse y de adaptación. A la vez provocar un contacto cultural para abrir la forma de posibilidades de establecer el dialogo con los segregados y producir nuevas relaciones.

En este taller de lectoescritura se dan a conocer diferentes actividades con base a un programa conductual con referencia a problemáticas como las que presentan los alumnos y así obtener resultados efectivos que le ayuden tanto al profesional que se encargará de estudiar, evaluar, diagnosticar en intervenir.

De esta manera este taller está dividido en tres módulos como a continuación se dan a conocer. Los apartados de los módulos se van a trabajar por sesión con una duración de una hora cada uno.

El primer módulo es de lectura, el cual se divide en cuatro apartados que son: aprender y repasar el abecedario, aprender a leer silabas, aprender a leer palabras, aprender a leer oraciones y por ultimo aprender a leer textos.


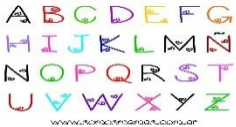
El segundo módulo es de escritura, el cual se divide en: abecedario escrito, aprender a escribir silabas, aprender a escribir palabras y el ultimo aprender a escribir oraciones.

El tercer módulo es de lectura y escritura y está dividido en lectura y escritura del abecedario, lectura y escritura de silabas, lectura y escritura de palabras y por ultimo lectura y escritura de oraciones y textos.

5.1 Modulo de lectura

Objetivo: Generar el aprendizaje de la lectura a los alumnos de la Telesecundaria.

Este módulo es para los alumnos que tienen problemas con la lectura, es decir que no saben leer, para que aprendiendo esta actividad puedan enfrentar en un futuro nuevos desafíos y que tengan éxito. Las actividades que se muestran a continuación están basados en investigaciones y pueden ayudar a los adolescentes a leer con mayor destreza.

	APRENDER Y REPASAR EL ABECEDARIO		
<u>Objetivo de las actividades:</u>	<u>Destinatarios:</u>	<u>Número de participantes:</u>	<u>Tiempo:</u>
<p>Practicar el abecedario para aprenderlo correctamente con la elaboración de diferentes actividades.</p>	<p>Niños y adolescentes de 6 a 15 años</p>	<p>10 a 20 participantes.</p>	<p>1 Hora por las dos actividades</p>
<u>Materiales:</u>	<u>Actividad 1</u> <u>“El abecedario loco”</u>		
	<p>El docente debe dividir a todos los alumnos del grupo en equipos y entregarle a cada uno la versión del póster “el abecedario loco”. Después les entregará las tarjetas del abecedario y les dirá que este está en desorden y que el reto que tiene cada grupo</p>		

Actividad 1

- 10 Poster del “abecedario loco”
- 10 juegos de tarjetas de cartón con letras del abecedario.
- Una campanita o pelota.

es colocar la palabra de la inicial a cada una de las imágenes del poster “el abecedario loco”.

Según el número de grupos, deberás imprimir y recortar el poster y las tarjetas del abecedario.

Aquel grupo que termine primero, deberá levantarse y tocar una campana o tomar una pelota que has colocado en algún lugar específico del salón. A modo de corrección o para finalizar la actividad, les pedirás que, por turnos, lean cada una de las palabras y digan cuál es la letra que se está enfatizando.²⁰

Poster “el abecedario loco”



Tarjetas del abecedario



²⁰ ELE. (s.f.). *Ideas para trabajar el abecedario con niños*. Obtenido de <https://eleinternacional.com/blog/el-poster-del-abc/>

<p>Actividad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poster • 10 Juegos de tapas de todas las letras del abecedario en mayúsculas. 	<p style="text-align: center;"><u>Actividad 2</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Emparejamiento de letras minúsculas</u></p> <p>En esta actividad se formaran a los alumnos por parejas para trabajar, en el cual se les va a repartir por parejas un poster que contiene círculos con letras del abecedario en minúsculas y los alumnos tendrán que colocar las tapas con letras mayúsculas que también se les repartirá a las parejas. Finalmente el docente elegirá algunas parejas para que pasen a mencionar el abecedario en orden a modo de que los demás compañeros estén escuchando, así mismo el docente les mencionara algunas letras para que digan palabras que inicien con esas letras</p> <p>Una de las cosas que a veces se dificulta para los niños son las letras minúsculas, pero lo importante es seguir el mismo concepto de las letras mayúsculas y para eso se realiza esta actividad.²¹</p>
---	---

²¹ EducaHogar.net. (2017). *10 Actividades para enseñar el abecedario*. Obtenido de <https://www.educahogar.net/10-actividades-para-ensenar-el-abecedario/>



Por último el docente hará una retroalimentación de esta clase para que los alumnos refuercen el aprendizaje.

CI COCUDA
DE DI DODU
FA FE FI FO

APRENDER A LEER SILABAS



<p><u>Objetivo:</u></p> <p>Componer silabas por medio de las letras del abecedario.</p>	<p><u>Destinatarios:</u></p> <p>Niños y adolescentes con edad de 6 a 15 años.</p>	<p><u>N° de participantes:</u></p> <p>De 10 a 20 alumnos.</p>	<p><u>Tiempo:</u></p> <p>1 Hora por las 3 actividades.</p>
---	---	---	--

DESARROLLO:

Actividad 1

Se formaran equipos a consideración del docente donde se les dará por equipo tarjetas que contienen las letras del abecedario, en el cual el docente va a indicar que silabas formaran para que los alumnos lo hagan con las tarjetas, el equipo que tenga más errores al final de esta actividad formará con las letras del abecedario palabras de dos y tres silabas que el docente les indicará.

MATERIALES:

Actividad 1

- Tarjetas de cartón con letras del abecedario.



Actividad 2







- Tarjetas de cartón con silabas para formar palabras.

Actividad 2

En esta actividad se repartirán a cada uno de los alumnos tarjetas que contienen silabas que forman una palabra, a cada alumno le tocará su turno para que pase al frente de todos sus compañeros a formar la palabra uniendo las silabas. Si el alumno se equivoca al formar las palabras, lo podrá intentar varias veces hasta que lo haga correctamente.²²

²² Pinterest. (2019). Obtenido de <https://www.pinterest.es/pin/394346511104723036/?lp=true>

UNE LAS SÍLABAS PARA FORMAR PALABRAS

TA CAS ÑA  <input type="text"/>	CO CO  <input type="text"/>	WI KI  <input type="text"/>
YO GUR  <input type="text"/>	DO LA HE  <input type="text"/>	TE CHO LA CO  <input type="text"/>

Actividad 3

Actividad 3














- Hoja de actividad
- Hoja para recortar

En esta actividad se le dará a cada alumno una hoja el cual contiene círculos con silabas para que las recorten, posteriormente el aplicador o el docente les dará a los alumnos otra hoja que contienen varias imágenes para que peguen en los espacios los círculos con silabas para formar las palabras del nombre de la Imagen.

TE	TA	SE
CA	ME	TO
TU	TI	VI

 <p>AU <input type="text"/></p>	 <p>CA RRE <input type="text"/> LLA</p>	 <p>PE LO <input type="text"/></p>
 <p>GA <input type="text"/></p>	 <p>BO <input type="text"/></p>	 <p>CIN <input type="text"/> RON</p>


Al final de estas actividades el docente preguntará a cada alumno lo que aprendieron en esta sesión.

 canasta  Oscar  carta  boca  diente	APRENDER A LEER PALABRAS	<p style="text-align: center;">La letra Ss</p> <table border="1"> <tr> <td> sombrilla</td> <td> sopa</td> </tr> <tr> <td> sapo</td> <td> sol</td> </tr> <tr> <td> serpiente</td> <td> sirena</td> </tr> </table>	 sombrilla	 sopa	 sapo	 sol	 serpiente	 sirena
 sombrilla	 sopa							
 sapo	 sol							
 serpiente	 sirena							
<p><u>Objetivo:</u> Que el alumno aprenda a leer palabras</p>	<p><u>Destinatarios:</u></p>	<p><u>Número de participantes:</u></p>	<p><u>Tiempo:</u> 1 hora.</p>					

<p>empleado conocimientos de las actividades anteriores.</p>	<p>Adolescentes de 12 a 15 años</p>	<p>De 10 a 15 participantes.</p>	
<p><u>Materiales:</u></p> <p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetos (diferentes objetos que el docente desee utilizar) • Hoja de la actividad de “el abecedario loco” 	<p style="text-align: center;"><u>Desarrollo</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Actividad 1</u> <u>¿Cómo se escribe?</u></p> <p>Un buen ejercicio para la asimilación del abecedario es el uso de la corrección como herramienta de aprendizaje. Esta actividad se hace con todo el grupo, la idea es leer algunas de las palabras del póster pero incorrectamente y dejar que los alumnos corrijan lo dicho, con nuestros gestos y expresiones los motivaremos a que nos ayuden a corregir lo que hemos pronunciado mal.</p> <p>Por ejemplo</p> <p>Profesor: (señalando el tambor) “<i>esto es un pambor, ¿cierto?</i>”</p> <p>Alumno: <i>no, no es un pambor... es un tambor.</i></p> <p>Profe: ¡ah! ¿Y se escribe con «pe»?</p> <p>Alumno: ¡noooooo! se escribe con «te».</p> <p>Podemos crear palabras como ijos (ojos), llogur (yogur), buerpo (cuervo), emor (amor), landía (sandía), etc. Por último, se puede ocultar el póster y pedirles que completen las palabras antes trabajadas con la letra del abecedario adecuada.²³</p>		

²³ ELE. (s.f.). *Ideas para trabajar el abecedario con niños*. Obtenido de <https://eleinternacional.com/blog/el-poster-del-abc/>



		El abecedario loco			
_uerpo	_útbol	_ipopótamo	_irafa		
_icicleta	_ilófono	_eche	_oala		
_ulces	_ambor	_aranja	_andía		
_mor	_ayaso	_ela	_ano		
_jos	_nsectos	_ato	_lefante		
_indsurf	_ueso	_apato	ara_a		
_ogur	_osa	_vas			

Actividad 2

- Hojas de las sopas de letras

ACTIVIDAD 2

En esta actividad se realizará una sopa de letras otorgada por el docente, ya que uno de los beneficios de las sopas de letras es que aumentan las habilidades lingüísticas, ya que a medida que buscan palabras, las van memorizando. Poco a poco, las incluyen en su propio vocabulario, enriqueciendo su léxico.²⁴

²⁴ Pinterest. (2019). Obtenido de <https://www.pinterest.es/pin/394346511104723036/?lp=true>

SOPA DE LETRAS DE PAÍSES DEL MUNDO

h	o	x	k	n	i	a	i	c	e	r	g
g	a	c	m	a	e	l	i	h	c	j	z
a	s	d	a	r	c	u	j	p	p	f	a
i	u	p	r	g	r	i	y	a	o	r	i
l	e	o	r	e	a	b	a	n	l	a	s
a	c	r	u	n	i	d	n	d	o	n	u
r	i	t	e	t	n	b	i	o	n	c	r
t	a	u	c	i	a	p	h	r	i	i	x
s	r	g	o	n	m	l	c	r	a	a	h
u	r	a	s	a	e	c	u	a	d	o	r
a	b	l	c	g	l	i	c	u	b	a	a
v	e	c	a	n	a	d	a	i	n	z	s

Francia
Chile
Ecuador
Portugal
Marruecos
Alemania
Australia
Argentina

Canada
Suecia
Cuba
China
Rusia
Polonia
Andorra
Grecia

Frutas



Busca las palabras de la derecha en esta sopa de letras. Hay tres en sentido horizontal y nueve en sentido vertical.



U	R	W	V	K	Q	N	U	V	A	S
Z	V	M	A	N	Z	A	N	A	I	O
D	V	M	U	A	M	H	R	L	C	X
D	E	A	G	K	E	P	E	R	A	G
J	N	N	D	U	L	G	W	D	B	P
A	K	D	S	Z	O	T	N	U	A	A
Ñ	P	A	A	A	C	M	E	R	N	P
H	I	R	N	P	O	E	Z	A	A	A
H	Ñ	I	D	O	T	L	Y	Z	N	Y
W	A	N	I	T	O	O	K	N	O	A
L	F	A	A	E	N	N	B	O	A	K

BANANO
DURAZNO
MANDARINA
MANZANA
MELOCOTON
MELON
PAPAYA
PERA
PIÑA
SANDIA
UVAS
ZAPOTE

kokolikoko.com

Imagen tomada de la Galería de Microsoft sin fines comerciales.

Actividad 3

Esta actividad consiste en unir la palabra con la imagen que corresponda, para que por medio de la asociación aprendan la lectura de palabras.

Actividad 3

- Hoja de la actividad.
- Lápiz

MIEL
MELON
MANO
MONO
MAMA
GOMA
REMO
MOTO
MESA
CAMA

26

Al final de estas actividades el docente dará la retroalimentación a los alumnos mostrándole palabras que se utilizaron en la clase para que ellos los lean.

²⁶ Navarra, C. d. (2019). *Materiales para trabajar lectoescritura*. Obtenido de <http://www.infocoonline.es/pdf/LECTOESCRITURA.pdf>



El mono mira y mira.
 Ateo se para y piensa:
 ¿Dónde hay una banana?
 ¡Menos mal hay una pera!

aprendesaleer.com

Aprender a leer oraciones



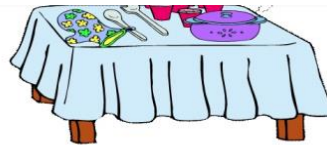
Aprender a leer oraciones			
<u>Objetivo:</u>	<u>Destinatarios:</u>	<u>Número de participantes:</u>	<u>Tiempo:</u>
Demostrar que los alumnos con dificultades de aprendizaje son capaces de hacer oraciones	Adolescentes de 12 a 15 años	De 10 a 15 participantes.	1 hora.
<u>Materiales:</u>	<u>Desarrollo</u>		
Actividad 1 <ul style="list-style-type: none"> • copias de la actividad 	<u>Actividad 1</u> A todos los alumnos se les entregará esta hoja e individualmente leerán todo, después la maestra seleccionará a algunos alumnos para que lean en voz alta cada oración.		



- 1-Mi mamá me ama.
- 2-Amo **a** mi mamá.
- 3-Mamá mía ámame. Míname **a** mí.
- 4-Pupi ama a papá.



- 5-Papá **y** mamá me aman.
- 6-**Yo** amo a mamá y **a** papá.



- 7- **La** mesa **tiene un** tapete.
- 8- **La** mesa **está en el** patio.
- 9- Tito tapa **el** pomo.
- 10-Tito, no tapes **el** pomo.
- 11- **La** mesa **es de** Susi.
- 12- Pepe puso **un** sapo **en** la mesa.
- 13- **La** sopa **está en la** mesa.



- 14- Ese sapo **es de** Susi.
- 15- Es el sapo Samapo.

27

En esta actividad los alumnos se juntarán por parejas para leer las siguientes oraciones y posteriormente cada uno de ellos mencionarán 2 oraciones que se mencionaron cuando leyeron.

²⁷Primer Grado. (s.f.). Obtenido de

http://bilingual.dadeschools.net/BEWL/pdfs12/Fluency_phrases_gr1_sp.pdf

Actividad 2

- Copias de la actividad para todos los alumnos

Actividad 2





esa **escoba**
es **alta**

Isolina estudia la
escala **en el arpa**

la **urna** no es un **baúl** 

ese **asno** es de piel **oscura**


Ulpiano **olvidó** la aldaba en la alcoba



Urbina **ordena** asear la **ermita**

el **indio** envasa la
untura en una lata


Ismael estuvo seis días en la isla

El **perro**
ha salido de
su casita


para cuidar la casa de su amo

Mi loro está en la **torre** de la ermita





Laura tiene una
jarra de barro

Ese **burrito** corre poco

Julio tira tierra
en la **carreta** 

	 <p>El niño da una rosa a su mamá El mate es una bebida tan rica como el té En la colina anda un rebaño La rana no tiene cola, anda y nada a saltos Pido una ramita de ruda para un remedio <i>Tu cara pintada me da risa</i></p>	28
--	--	----

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div data-bbox="310 911 625 1087">  <p>El mono mira y mira. Ateo se para y piensa: ¿Dónde hay una banana? ¡Menos mal hay una pera!</p> </div> <div data-bbox="753 993 1089 1024" style="text-align: center;"> <h3>Aprender a leer textos</h3> </div> <div data-bbox="1219 915 1398 1094">  </div> </div>			
<p><u>Objetivo:</u></p> <p>Alcanzar una mayor agilidad de la vista.</p>	<p><u>Destinatarios:</u></p> <p>Adolescentes de 12 a 15 años</p>	<p><u>Número de participantes:</u></p> <p>De 10 a 15 participantes.</p>	<p><u>Tiempo:</u></p> <p>1 hora.</p>

²⁸ Quintana, E. (14 de Agosto de 2006). *Alegría de leer*. Obtenido de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/1932%20-%20La%20Alegría%20de%20Leer.pdf

Materiales:

Actividad 1

- Copias del texto para todos los alumnos.

Actividad 1

El docente dará la indicación a los alumnos para que traten de leer horizontalmente los grupos de palabras con una sola fijación, es decir, de un sólo golpe de vista, lo más rápidamente posible, después se debe repetir varias veces la lectura incrementando paulatinamente la velocidad.

En todas las Cádiz, que era personas que eran Madrid y París, vehículos Les daba gran éstos, a modo a casa de y esto, bollos, atraía que pasaba. podía inspirar encima la años, no hubiera alguno, pues el casi equivalía majestad de

ciudades populosas entonces la más depositarias de y las llevaban enorgulleciéndose con importancia. de vivientes aquella señora además del buen a otros, ansiosos Doña Flora, una pasión formal gravosa pesadumbre trocado aquel centro general en aquel un trono.

y especialmente en culta, había muchas las noticias de y traían diligentes una misión que Algunos de estos periódicos, concurrían por las tardes, chocolate y mejores de saber lo ya que no ni quitarse de de sus cincuenta papel por otro de las noticias tiempo a la

Actividad 2

- Copias del texto para todos los integrantes.
- Cronometro
 - Un lápiz
- Una hoja para anotar.

Actividad 2

En esta actividad van a participar algunos alumnos para que lean el siguiente texto una sola vez y el docente debe verificar con un cronómetro el tiempo empleado, el alumno que lo lea este texto en menos tiempo será el ganador.

Texto

Los niños de hogaño tienen muchísimas ventajas sobre los niños de antaño. Disponen de la televisión, con todas sus truculencias, en tanto que nosotros sólo disponíamos de los cuentos de Calleja, que siempre terminaban con moraleja y que a fuerza de ser leídos y releídos ya nos sabíamos de memoria. En las escuelas los chicos ya no sufren violencias físicas como las que nosotros sufrimos: coscorriones, correazos y tirones de patilla. Ahora los llevan en automóvil o en transporte escolar, siendo que nosotros íbamos a pie, agarrados a la mano sudorosa de una criada. Los niños de hoy en día comen cuando y lo que les da la gana, ya que la moderna pediatría aconseja que se deje al niño nutrirse a las horas y con los alimentos que les pida el cuerpo; no saben, pues, lo que era no poder levantarse de la mesa hasta haber deglutido el bocado que llevábamos masticando desde hacía una hora y media. Pero sobre todo, los chavos de ahora son infinitamente más afortunados de lo que fuimos nosotros al no tener que hacer acto de presencia ante las visitas, sencillamente porque ya no hay visitas como las de antaño. Para nuestras mentes infantiles era sumamente difícil delimitar de una manera clara y precisa el concepto de «visita». Al igual que con la electricidad, conocíamos sus efectos y manifestaciones, pero se nos escapaba su naturaleza íntima. Habíamos aprendido, mediante el más puro empirismo, que si se introducen sendas horquillas o alambres en los dos agujeros de una toma de corriente, no sólo no se ilumina uno gloriosamente como le ocurre a una lámpara, sino que se experimenta una sensación harto desagradable, que penetra hasta la médula de los huesos y lo hace sacudirse como poseso por el diablo. De modo muy similar aprendimos que delante de una visita teníamos que fingir saber ciertas cosas que ignorábamos e ignorar otras cosas que sí sabíamos a la perfección. Por ejemplo,


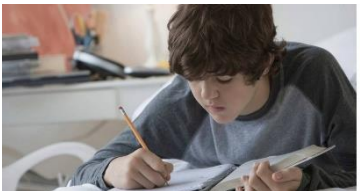
	<p>cuando nos preguntaba un señor de grandes bigotes y vientre abultado cuáles eran las capitales de los países de Europa, o una señora pechugona y con anteojos de cadenita cuáles eran los mandamientos de la ley de Dios. En cambio, nos estaba vedado saber de dónde venían los niños, y muy especialmente teníamos prohibido saber el significado del sexto mandamiento de la propia ley de Dios.²⁹</p>
--	---

5.2 Módulo de escritura.


Objetivo

Crear actividades que les permitan a los alumnos aprender a escribir considerando la dificultad que ellos tienen.

Aprender a escribir bien es una tarea pendiente para muchos estudiantes, el escribir correctamente, sin errores de ortografía y cuidando la coherencia y cohesión de los textos, transmitirán su mensaje de manera llamativa e interesante. De acuerdo a la importancia de que los niños deben aprender a escribir a continuación se presentan diferentes actividades las cuales están divididas en tres módulos de una hora cada uno para llegar al objetivo de que el alumno aprenda a escribir sin dificultad.

		<p>Abecedario escrito</p>			
<u>OBJETIVO:</u>	<u>DESTINATARIOS:</u>	<u>Nº DE PARTICIPANTES:</u>	<u>TIEMPO:</u>		

²⁹ Como leer rapido y eficazmente. (2019). Obtenido de <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/materiales/lecturapiyefi.pdf>

<p>Demostrar que los alumnos con problemas de aprendizaje tienen la capacidad para aprender a escribir.</p>	<p>Adolescentes de 12 a 15 años</p>	<p>De 10 a 15 participantes</p>	<p>1 Hora.</p>
<p><u>MATERIALES:</u></p> <p>Actividad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rompecabezas del abecedario. <ul style="list-style-type: none"> • Libreta • Lápiz • Goma • Sacapuntas 	<p><u>DESARROLLO:</u></p> <p><u>Actividad 1</u></p> <p>El docente va a formar parejas o equipos para hacer un rompecabezas, ya que esta es una actividad que estimula la coordinación motora fina, a la vez que desarrolla el pensamiento lógico y planificación estratégica.³⁰</p> <p>Al final de que todas las parejas ya hayan terminado de armar el rompecabezas, cada uno de los integrantes va a realizar el abecedario en su libreta con letras mayúsculas y minúsculas.</p> 		

³⁰ *Abecedario en Español para Niños*. (27 de Octubre de 2016). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=-Ahgr9771ZQ>

Actividad 2

Actividad 2

- 2 hojas de actividades.
- Colores
 - Lápiz
 - Goma
- sacapuntas

El docente reparte una hoja de la actividad a cada alumno para que ellos repasen y escriban con colores cada una de las letras que están plasmadas ahí. Después en la segunda hoja sobre las líneas los alumnos tienen que crear palabras con todas las letras del abecedario para escribirlas y al final el docente debe preguntar a algunos de los alumnos las palabras que crearon.



educaplanet
GRIN

ACTIVIDAD: **ABECEDARIO**

Nombre: _____

Fecha: _____

Repasa y vuelve escribir:

A B C D E

F G H I J

K L M N Ñ

O P Q R S

T U V W X

Y Z

educaplanet.com

31

³¹ *educaplanet*. (s.f.). Obtenido de <https://www.educaplanet.com/educaplanet/2018/06/ficha-orden-alfabetico/>



ACTIVIDAD: **ABECEDARIO**

Nombre:

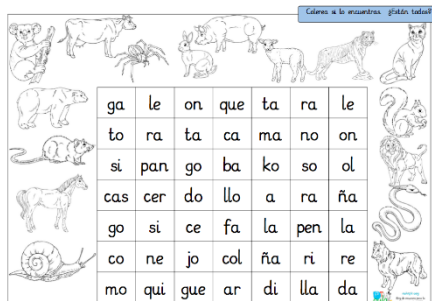
Fecha:

Clasificando en orden alfabético:

A		Ñ	
B		O	
C		P	
D		Q	
E		R	
F		S	
G		T	
H		U	
I		V	
J		W	
K		X	
L		Y	
M		Z	
N			

educaplanet.com

³² educaplanet. (s.f.). Obtenido de <https://www.educaplanet.com/educaplanet/2018/06/ficha-orden-alfabetico/>



Aprender a escribir silabas



<p><u>OBJETIVO:</u></p> <p>Identificar y asociar las silabas que componen una determinada palabra.</p>	<p><u>DESTINATARIOS:</u></p> <p>Adolescentes de 12 a 15 años.</p>	<p><u>Nº DE PARTICIPANTES:</u></p> <p>De 10 a 15 participantes.</p>	<p><u>TIEMPO:</u></p> <p>1 Hora.</p>
--	---	---	--------------------------------------



Aprender a escribir palabras



<p><u>OBJETIVO:</u></p> <p>Que los alumnos sean capaces de escribir palabras.</p>	<p><u>DESTINATARIOS:</u></p> <p>Alumnos de 12 a 15 años.</p>	<p><u>Nº DE PARTICIPANTES:</u></p> <p>10 a 15 personas</p>	<p><u>TIEMPO:</u></p> <p>1 Hora.</p>
<p><u>MATERIALES:</u></p>			

Actividad 1

- Hoja de actividad.
- Goma
- Lápiz
- sacapuntas

DESARROLLO

Actividad 1

En esta actividad el alumno tiene que copiar por escrito el nombre del objeto que se muestra.

"Lee" y copia las palabras mirando el modelo



PEZ



ARBOL



FLOR



PERRO

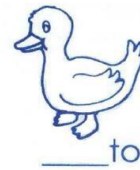
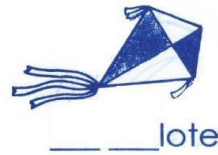
Actividad 2

- Hoja de actividades
- Lápiz
- Goma
- Sacapuntas

Actividad 2

El alumno debe completar los ejercicios que se muestran en su hoja de actividades.

Completa con pa pe pi po pu

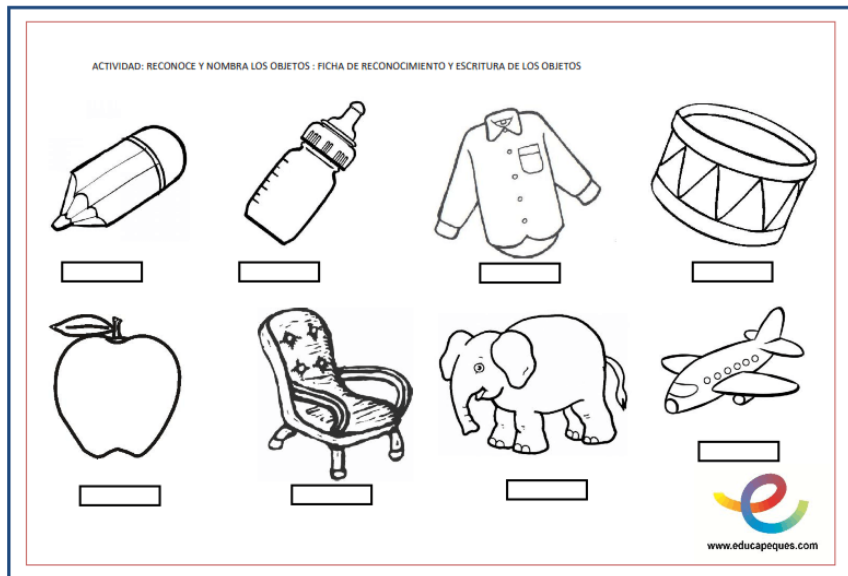


Actividad 3

- Hoja de actividad
- Lápiz
- Goma
- Sacapuntas

Actividad 3

El alumno debe escribir dentro del rectángulo el nombre de cada objeto.



33

<p>El sol sale en el horizonte.</p> <p>Los niños juegan en el parque.</p> <p>Te presto mi muñeca.</p>	<p>Aprender a escribir oraciones y textos</p>		
<p><u>Objetivo:</u></p>	<p><u>Destinatarios:</u></p>	<p><u>Nº de participantes:</u></p>	<p><u>Tiempo:</u></p>

³³ Pinterest. (2019). Obtenido de <https://www.pinterest.es/pin/394346511104723036/?lp=true>

<p>Identificar y asociar las silabas que componen una determinada palabra.</p>	<p>Adolescentes de 12 a 15 años.</p>	<p>De 10 a 15 participantes.</p>	<p>1 hora.</p>
<p><u>Materiales:</u></p> <p>Actividad 1, 2, 3 y 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoja de texto • Lápiz • Goma • Sacapuntas • Libreta 	<p style="text-align: center;"><u>DESARROLLO:</u></p> <p style="text-align: center;">Actividad 1</p> <p>En una de estas oraciones el adjetivo “genial” está usado con su correcto significado (propio de un genio que crea o inventa algo), en las otras oraciones pon en su lugar uno de los adjetivos del recuadro.</p> <p style="text-align: center;">Este libro me parece genial. Mercedes estuvo genial toda la velada Picasso fue un pintor genial. La actriz hizo una interpretación genial</p> <p style="text-align: center;">extraordinario interesante ocurrente</p> <p style="text-align: center;">Actividad 2</p> <p>Sustituye la palabra "cosa" por otra que exprese con propiedad el sentido de la oración.</p> <p style="text-align: center;">Mi padrino me ha regalado una cosa por mi cumpleaños. A mi entender, la paella tenía demasiadas cosas.</p>		

Al final del acto, el conferenciante dijo que si alguien tenía alguna cosa que preguntar.

Se pasa la vida hablando de sus cosas.

Ingredientes duda asuntos regalo

Actividad 3

Escribe de nuevo estas oraciones por otras más correctas y explica el motivo de los cambios

Ejemplo: En el bosque de la Galiana habitan dos especies diferentes de robles.

Correcto: En el bosque de la Galiana habitan dos especies de robles.

Motivo: "Diferentes" es redundante porque dos especies no pueden ser iguales.

-Hasta el presente sólo se conocen las características físicas de dos maderas nativas.

-Los resultados que han obtenido en las últimas elecciones son significativos estadísticamente.

-Hemos realizado unas encuestas con estos resultados que presentamos a continuación.

-Los resultados obtenidos en los bosques de coníferas demuestran que los hongos son más abundantes.

Actividad 4

Escribe de nuevo este texto y suprime todas las redundancias que encuentres.

"Ya le habían advertido por adelantado que a la hora del mediodía bajaría abajo, allá donde están los huertos, para hablar con él. Resulta que lo encontraron completamente desnudo bañándose en el pilón. Ramiro, que así se llamaba, comenzó a dar falsos pretextos del porqué no estaba recogiendo los tomates, pero no nos convenció de ninguna manera, pues todos lo habíamos visto con nuestros propios ojos".

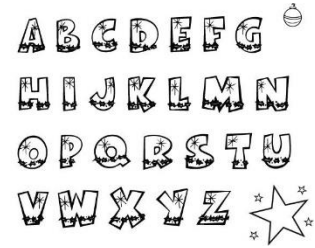
5.3 Modulo de combinación de lectura y escritura

Objetivo

Promover y desarrollar la lectura y de escritura en los alumnos de Telesecundaria para mejorar el aprendizaje y que obtengan conocimientos día a día.



Lectura y escritura del abecedario



Objetivo:

Fomentar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, comenzando desde lo básico.

Destinatarios:

Niños y adolescentes de 12 a 15 años

Número de participantes:

De 10 a 15 participantes.

Tiempo:

1 hora.

Materiales:

Actividad 1,2 y 3

- Las tres copias de las actividades para cada alumno.
- Lápiz
- Goma
- Sacapuntas
- Pizarrón para todo el grupo.

Actividad 1

El docente entregará las hojas de actividades a los alumnos explicando lo que deben hacer.

Nombre: _____ Fecha: _____

Enumera y colorea el abecedario

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>					

Actividad 2

Nombre: _____ Fecha: _____

Lee el abecedario

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S
T	U	V	W	X	Y	Z			



Completa el abecedario

A		C			F	G			J
K			N		O		Q		
	U		W		Y				

Actividades
de
Lectura y Escritura

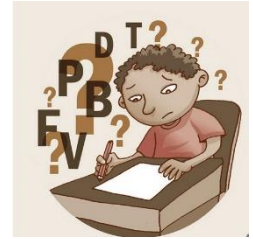
Actividad 3



Al final de estas actividades el docente va a preguntar a algunos alumnos el abecedario y a otros que pasen al frente y escriban en el pizarrón el abecedario.



Lectura y escritura de palabras



Objetivo:

Destinatarios:

Número de
participantes:

Tiempo:
1 hora.

Actividad 1

Construye palabras

Deberás escribir todas las letras del abecedario en pequeños trozos de papel y cortarlos con el mismo tamaño.

Seguidamente, debes **poner todos los recortes encima de la mesa para que estén al alcance del pequeño**. Podrás empezar preguntando a tu hijo cuáles son las letras que escoges.

Una vez que el pequeño tenga un nivel más avanzado, **podrás invitarlo a que sea él quien escoja las letras y construya palabras enteras**. Es uno de los ejercicios para aprender a leer más prácticos.

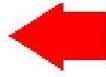
Actividad 2

Busca las palabras en la sopa de letras.

3

J	G	L	L	T	K	A	N	CABAÑA
I	N	L	X	M	X	Q	H	CAMPING
Y	I	C	A	B	A	Ñ	A	CAMPO
M	P	M	Z	A	D	Z	Y	MONTAÑA
W	M	G	G	N	R	S	S	PISCINA
F	A	H	W	I	D	B	W	PLAYA
A	C	K	S	C	C	Z	G	RIO
R	Ñ	F	T	S	R	M	Q	RURAL
E	F	A	Y	I	J	E	S	
L	C	A	T	P	N	C	Y	
N	A	O	L	N	E	Y	Q	
P	O	R	P	F	O	W	R	
F	U	H	U	M	T	M	O	
W	A	K	J	R	A	I	P	
A	Y	A	L	P	R	C	M	





Ejercicios: Palabras con güe - güi

Contesta lo que se te pide.

1.- ¿Cómo se llaman los dos puntos que se ponen arriba de la u para que tengan sonido en las sílabas gue - gui?

2.- Escribe tres palabras con güe y tres con güi.

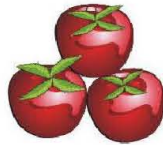
3.- Completa las oraciones con la palabra que corresponda.

- La _____ es muy alta.
- La _____ es muy salvaje.
- El gato enseña su _____.
- El _____ vive en lugares muy fríos.

pingüino
lengüita
yegüita
güera

4.- Escribe el nombre de los siguientes dibujos.



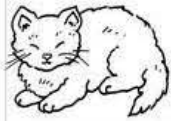


Nombre _____

Fecha _____

Lectura de palabras

Rellena el círculo cuya palabra corresponde al dibujo.



sato



gato



pato



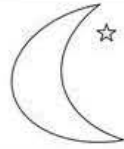
tarro



perro



carro



luna



cuna



lupa



cama



casa



cana



sale



rato



sapo



pato

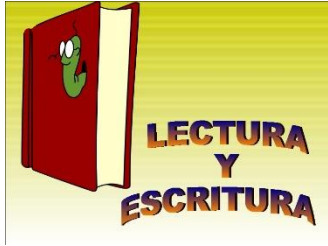


gato



palo





Lectura y escritura de oraciones y textos.



Objetivo:

Fomentar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura.

Destinatarios:

Adolescentes de 12 a 15 años

Número de participantes:

De 10 a 15 participantes.

Tiempo:

1 hora.

Materiales:

ACTIVIDAD 1, 2 Y 3

- Las tres copias de las actividades para cada alumno.
- Lápiz
- Goma
- Sacapuntas
- Pizarrón para todo el grupo.

Actividad 1

Nombre _____

El pájaro

Esoge 3 oraciones

es muy grande
vuela muy alto
está en la rama
canta bonito

1 _____
2 _____
3 _____

MAYÚSCULAS ESPACIOS PUNTUACIÓN LETRA EN LAS LINEAS

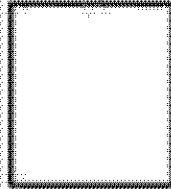
1 2 3

Actividad 2

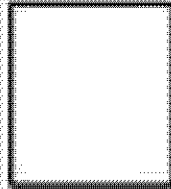
Nombre _____

Instrucciones:

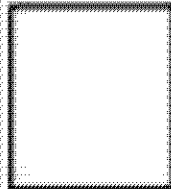
Lee las oraciones, corta y pega el dibujo correspondiente.



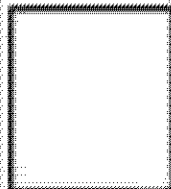
La niña tiene una red.



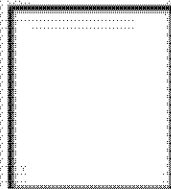
El niño tiene una mariposa.



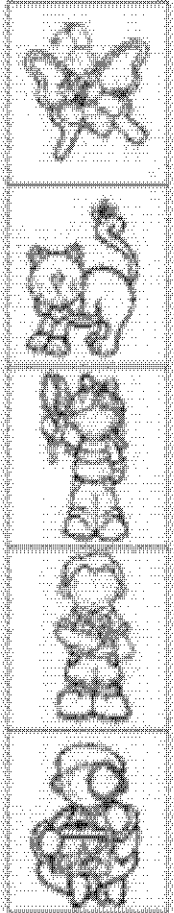
A la mariposa le gustan las flores.



El niño mira con la lupa.



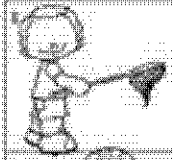
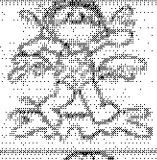
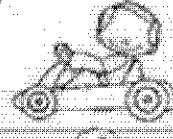

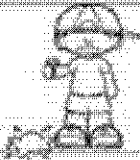

La mariposa y el gallo son amigos.



Actividad 3

Nombre _____ Fecha _____

Escribe en el cuadrado el número del dibujo que va con la oración.

1		2		3	
4		5		6	

	La niña juega en el agua.
	La niña va en su bicicleta.
	El niño va en su carrito.
	Al niño se le cayó su helado.
	La niña juega béisbol.
	El niño quiere ir a pescar con su red.

Rev. 2 - Dec 2013

³⁴ *Actividades de segundo grado de primaria.* (Abril de 2014). Obtenido de https://issuu.com/cristianmanrique5/docs/2__grado/30

CAPÍTULO VI
METODOLOGIA

6.1 Planteamiento del problema

¿Qué resultados se obtienen al implementar un taller de lectoescritura desde el enfoque cognitivo conductual en alumnos de la Telesecundaria “Juan Rulfo” con problemas de aprendizaje?

6.2 Justificación

El tema del que se hablara en el presente trabajo es los problemas de aprendizaje de lectoescritura, ya que es un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos relacionados con la comprensión o uso del lenguaje, hablado o escrito, que puede manifestarse como la habilidad imperfecta para pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos, este término incluye condiciones como discapacidades de la percepción, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia.

Se eligió este tema porque se observa un bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Telesecundaria “Juan Rulfo” ubicada en la comunidad de San Pedro Techuchulco, esta problemática se puede deber, como señala Martínez (2005, p. 18), a que “...los alumnos de las Telesecundarias tengan condiciones familiares y sociales desfavorables para el aprendizaje, lo cual, en parte explica el menor desempeño que obtienen en promedio, en relación con los de secundarias generales y técnicas, sin embargo, parece claro que los resultados inferiores se deben también a deficiencias del subsistema...” Entre las deficiencias en el funcionamiento del sistema, cabe mencionar: el alto índice de rotación de maestros, la falta de docentes y de personal administrativo, las carencias en las instalaciones e infraestructuras, así como la falta de recursos de apoyo al aprendizaje.

De acuerdo a los motivos de esta problemática se abordará la propuesta de un taller de lectoescritura desde el enfoque cognitivo conductual en alumnos de la Telesecundaria, ya que este es un tema de gran importancia porque si no se trata esto impide que los estudiantes sigan aprendiendo en el cual se ven afectados los

alumnos, la familia y los maestros, estos son casos que observan en las escuelas Telesecundarias y algunos datos que tenemos son los siguientes:

La proporción de jóvenes del estrato más pobre que se ubica en el primer nivel de la escala de español (36.5%) es decir, “muy lejos de alcanzar el estándar” es significativamente mayor que la de los grupos de marginación alta y media (25.7% y 18.5%, respectivamente). También se observan diferencias estadísticas entre estos dos últimos grupos. Por otro lado, mientras que un 11% de los alumnos del estrato medio alcanza el nivel IV, en el estrato más pobre sólo lo hace el 3.2%. Respecto de la escala de matemáticas, el 46.2% de los jóvenes del grupo más pobre se ubica en el primer nivel; esta proporción es significativamente mayor que las de los grupos alto (39.6%) y medio (33.7%), entre las que también hay diferencia estadística. La mayoría de los alumnos de la muestra se encuentra en el segundo nivel y sólo el 2.6% y el 0.1% del total lo hacen en el tercero y cuarto, respectivamente.

Por lo tanto de estos datos de las Telesecundarias se observa que hay estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, es por eso que muchos de estos adolescentes se les dificulta retener lo que se les enseña, no saben leer ni escribir que son actividades de suma importancia para seguir aprendiendo, entonces como no saben hacer esto, está ocasionando que se vayan atrasando en el desempeño que deberían tener en las asignaturas, así mismo les falta desarrollar destrezas y habilidades para la edad en la que están y esto ha hecho que obtengan malas calificaciones por ultimo otro de los motivos por el cual se aborda este tema es porque si no se trata, más adelante les puede afectar en su vida profesional.

6.3 Objetivo de estudio

Objetivo General:

- ✓ Proponer un taller de lectoescritura desde el enfoque cognitivo conductual en alumnos de la Telesecundaria “Juan Rulfo”.

Objetivos específicos:

- ✓ Evaluar los problemas de aprendizaje de lectoescritura que presentan los alumnos de la Telesecundaria “Juan Rulfo”.

- ✓ Crear el taller para los alumnos de la Telesecundaria con problemas de aprendizaje.
- ✓ Evaluar a los alumnos de la Telesecundaria después del taller de lectoescritura desde el enfoque cognitivo conductual.

6.4 Hipótesis

Hipótesis Alternativa: Las actividades para problemas de aprendizaje de lectoescritura desde el enfoque cognitivo conductual favorecen la facilidad de aprendizaje en los alumnos de la Telesecundaria “Juan Rulfo”.

Hipótesis Nula: A menor número de actividades del taller de lectoescritura para problemas de aprendizaje desde el enfoque cognitivo conductual menor número de alumnos de la Telesecundaria “Juan Rulfo” con facilidad de aprendizaje.

6.5 Diseño de la Investigación

Experimental

6.6 Tipo de estudio de la Investigación

Cuasi experimental

6.7 Tipo de Enfoque

Cognitivo conductual

6.8 Teoría

cognitivo conductual

6.9 Técnica

Observación y entrevista.

6.10 Definición de variables

Variable dependiente: Problemas de aprendizaje

Variable Independiente: Taller de lectoescritura desde el enfoque cognitivo conductual.

6.11 universo y muestra

Universo: 89 alumnos

Muestra: 11 alumnos de primero, segundo y tercer grado

6.12 Instrumento de medición:

Test

EMLE (ESCALA DE MAGALLANES PARA LA LECTURA Y ESCRITURA)

La Escala Magallanes de Lectura y Escritura es un instrumento de alta fiabilidad y validez para identificar específicamente el nivel de adquisición de las habilidades necesarias para una Lectura y Escritura eficaces. Son destinatarios de este material todos los alumnos-as de Educación Primaria y Secundaria.

Permite:

- Identificar el Nivel de Adquisición de las habilidades de Conversión Grafema-Fonema.
- Determinar la Calidad Lectora en Voz Alta, valorando la fluidez y la entonación.
- Identificar los tipos de error cometidos tanto en Lectura como en Escritura.
- Identificar alumnos-as con déficits en habilidades de Comprensión Lectora.
- Valorar las habilidades caligráficas de los alumnos-as.

Exceptuando la prueba de Comprensión Lectora, la valoración de los resultados se realiza de manera cualitativa, permitiendo identificar claramente a los sujetos con retrasos o avances en el dominio de la Lectura y la Escritura, y facilitando enormemente el diseño de planes y programas de intervención educativa para prevenir y corregir errores o retrasos en el aprendizaje.

SUGERENCIAS

- En las escuelas exhortar y motivar a los alumnos a leer para que ellos mismos se interesen por aprender y escribir y así mismo sepan la importancia de estas actividades.
- Dedicar más tiempo a los alumnos con problemas de aprendizaje para repasar algunas clases o actividades con mayor dificultad.
- Realizar actividades dinámicas diferentes día a día para que los alumnos les guste seguir aprendiendo.
- Tomar en cuenta la manera en la que cada uno de los alumnos aprende para que el docente busque técnicas y estrategias con las que se pueda apoyar.
- Los padres de familia deben ser orientados por parte del docente para que puedan ayudar a mejorar el nivel de lectura, escritura y en las tareas diarias del alumno.
- Se sugiere que las actividades de los módulos de este taller sean trabajados por un profesional en el área psicopedagógica.
- Se sugiere que los módulos de este taller sean trabajados por grupos pequeños, de 10 a 20 alumnos

ANEXOS

Test

EMLE (ESCALA DE MAGALLANES PARA LA LECTURA Y ESCRITURA)

EMLE

Escalas Magallanes de Lectura y Escritura

TALE-2000

Manual de Referencia



"ESCALA DE MAGALLANES DE LECTURA Y ESCRITURA."—

Evalúa

A niños y niñas de 5 a 16 años de riesgo bajo, medio y medio-alto

Objetivo

Identificar específicamente el nivel de adquisición de las habilidades necesarias para una lectura y escritura eficaces. Identifica el nivel de adquisición de las habilidades de conversión grafema-fonema. Determinar la calidad lectora en voz alta, valorando la fluidez y la entonación. Identificar los tipos de errores cometidos tanto en lectura como en escritura. Identificar alumnos y alumnas con dificultades en habilidades de comprensión lectora. Además de valorar las habilidades caligráficas de los alumnos y alumnas.

Formato

Cuestionario de respuestas cuya valoración de los resultados se realiza de manera cualitativa.

AUTORES:

Toto, Trallero, J. Cervera, M. (Grpo Albor-Cohs)

AÑO: 1994

1 ESCALA DE MAGALLANES DE LECTURA Y ESCRITURA.

EML. TALE 2000

Toro, Cervera y Urfo Ruiz (2000)

2 OBJETIVOS

Identificar el nivel de destreza en la lectura en voz alta, lectura comprensiva, habilidades caligráficas, detectar deficiencias específicas en lectura y escritura. POBLACIÓN Desde 2º de Primaria a 3º de la ESO.

3 Subpruebas - ESCRITURA

Subpruebas - LECTURA

Lectura en voz alta.

2. Comprensión lectora.

Subpruebas - ESCRITURA

3. Dictado.

4. Copia.

La administración de las pruebas se realiza en función del curso escolar y del nivel lector alcanzado.

4 Subpruebas - Lectura en voz alta

Conversión grafema-fonema:

a) Lectura de sílabas directas.

b) Lectura de sílabas inversas, mixtas y trabadas.

c) Lectura de pseudopalabras.

d) Lectura de palabras cortas de uso frecuente, formadas por sílabas directas.

e) Lectura de palabras cortas de uso frecuente, formadas por sílabas inversas y trabadas.

f) Lectura de palabras largas de uso frecuente.

5 Subpruebas - Lectura en voz alta

2. Fluidez lectora.

a) Lectura de frases.

b) Lectura de textos.

Subpruebas - Comprensión lectora

a) Comprensión de textos.

6 Subpruebas - ESCRITURA

3. Dictado:

- Dictado de palabras.
- Dictado de frases.

4. Copia:

- Copia de palabras.
- Copia de frases.

7 Material Hoja de respuestas lectura.

2. Cuatro textos con sus correspondientes preguntas para evaluar la comprensión.

3. Hojas de respuestas copia-dictado.

4. Hoja de resultados copia-dictado.

5. Láminas de aplicación.

2. Láminas

8 CORRECCIÓN

Lectura en voz alta (sílabas, palabras, frases y pseudopalabras). Directrices:

Identificar los posibles errores

Sustitución.

Omisión.

Adición.

Rotación (o sustitución entre letras simétricas).

Inversión.

Errores debidos a una aplicación errónea de las reglas de transformación grafema-fonema.

- Identificar el tipo de sílabas y sonidos en los que se producen.

9 CORRECCIÓN

Lectura en voz alta (texto). Directrices:

Identificar el tipo de lectura realizada:

Palabra a palabra.

Vacilante.

Mecánica.

Fluida, con pausas y entonación.

2. Comprensión lectora (corrección informatizada. proporciona puntuación directa y percentil).

10 CORRECCIÓN. COPIA Y DICTADO

Identificar los errores:

Sustitución.

Omisión.

Adición.

Rotación.

Inversión.

Unión.

Fragmentación.

11 VALORACIÓN DE LA GRAFÍA

Hábitos posturales:

Posición del codo y del brazo. (El brazo y el borde derecho de la hoja se solapan permitiendo el trazo de un arco).

Posición de los hombros (paralelos).

Posición de la muñeca (apoyando sobre la mesa sólo la parte derecha inferior).

Posición de la mano de apoyo (sobre la esquina izquierda superior de la hoja).

Distancia visual al texto (espalda erguida en contacto con el respaldo de la silla).

Posición del papel respecto al eje (inclinación de 30 grados).

12 VALORACIÓN DE LA GRAFÍA

Producción escrita. Letras. Criterios:

Tamaño. Entre 2 y 5 mm.

Forma. Sin confusiones entre formas.

Ligaduras. Unen el final de una letra con el inicio de la siguiente.

Inclinación. Regular e inferior a 45 grados.

Presión de la escritura. Sin marcas en el dorso de la hoja.

Espaciado:

a) Entre letras. Ancho usual de las vocales.

b) Entre palabras. Regular y similar al ancho de las vocales.

c) Entre líneas. Regular y respetando las líneas superior que marca el alto de la escritura (junto a la media y a la inferior).

13 VALORACIÓN DE LA GRAFÍA

Producción escrita. Presentación. Criterios:

Orientación de las líneas en el papel. Posibilidades: a) recta, b) curva, c) ascendente, d) descendente.

Márgenes. Regulares, contienen al menos el ancho del dedo de un niño.

Trazo. Posibilidades: 1) regular, 2) Irregular.

14 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Lectura en voz alta:

Nivel alcanzado en la lectura en voz alta

Niveles de lectura de palabras

Lectura de palabras con sílabas 1) directas, 2) inversas, 3) mixtas, 4) trabadas, 5) con cualquier combinación de sílabas.

b) Casos a tener en cuenta:

La repetición de un mismo error indica una dificultad específica, no la no adquisición de una habilidad.

Errores debidos a alteraciones del habla.

15 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Lectura en voz alta (continúa):

Comprobar la utilización de las reglas de conversión grafema-fonema.

Analizar cualitativamente el tipo de errores cometido.

Determinar la calidad de la lectura en voz alta.

16 INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Comprensión lectora

Niveles. Se determinan tres niveles para cada grupo de edad en función de unas tablas.

Dictado y copia

Identificar los errores frecuentes.

Grafía

BIBLIOGRAFÍA

Cano de Faroh, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski
¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim - Academia Paulista de
Psicologia*.

Abecedario en Español para Niños. (27 de Octubre de 2016). Obtenido de
<https://www.youtube.com/watch?v=-Ahgr9771ZQ>

Actividades de segundo grado de primaria. (Abril de 2014). Obtenido de
https://issuu.com/cristianmanrique5/docs/2____grado/30

Bravo-Valdivieso, L. (Noviembre de 2009). *Ciencias Psicológicas*. Obtenido de
TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE: INVESTIGACIONES
PSICOLÓGICAS Y PSICOPEDAGÓGICAS EN DIVERSOS PAÍSES DE
SUD AMÉRICA*:
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-
42212009000200009](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200009)

Bravo-Valdivieso, L. (2009). TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE:
INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y PSICOPEDAGÓGICAS EN
DIVERSOS PAÍSES DE SUD AMÉRICA. *Ciencias Psicológicas*.

Capítulo 4. (8 de Junio de 2019). Obtenido de La escritura:
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10435/cap4.pdf;sequence=7>

Como leer rapido y eficazmente. (2019). Obtenido de
[http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/materiales/lecturapiyefi.p
df](http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/materiales/lecturapiyefi.pdf)

Delecturayalgomas. (28 de Abril de 2003). *De lectura y algo mas...* Obtenido de
Telesecundaria, la historia.: [https://delecturayalgomas-com-
mx.webnode.mx/news/telesecundaria-la-historia-/](https://delecturayalgomas-com-mx.webnode.mx/news/telesecundaria-la-historia-/)

EducaHogar.net. (2017). *10 Actividades para enseñar el abecedario*. Obtenido de
<https://www.educahogar.net/10-actividades-para-ensenar-el-abecedario/>

- educaplanet*. (s.f.). Obtenido de
<https://www.educaplanet.com/educaplanet/2018/06/ficha-orden-alfabetico/>
- ELE. (s.f.). *Ideas para trabajar el abecedario con niños*. Obtenido de
<https://eleinternacional.com/blog/el-poster-del-abc/>
- Fiuza Asorey, M. J. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo*. Obtenido de <https://mmhaler.files.wordpress.com/2012/08/fuiza-y-fernandez-dificultades-de-aprendizaje-y-trastornos-del-desarrollo.pdf>
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología* (primera edición ed.). México: siglo veintiuno editores.
- Garcia Fallas, J. (1994). Resolución de problemas: de piaget a otros autores. *Filosofía universal, Costa Rica*, 131-138.
- Hernández Hernández, R. (11 de junio de 2009). *problemas de aprendizaje*. Obtenido de Historia de los problemas de aprendizaje:
<https://problemassaprendizaje.blogspot.com/2009/06/historia-de-los-problemas-de.html>
- Integradi, S. e. (s.f.).
- México, S. E. (2019). *Conoce mi escuela*. Obtenido de Telesecundaria "Juan Rulfo":
<http://www.seiem.edu.mx/web/conocemiescuela/htmls/15DTV0142W.html>
- Navarra, C. d. (2019). *Materiales para trabajar lectoescritura*. Obtenido de
<http://www.infocoonline.es/pdf/LECTOESCRITURA.pdf>
- Pediatrics, A. A. (2019). *HealthyChildren.org*. Obtenido de
<https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/learning-disabilities/Paginas/How-Learning-Problems-are-Managed.aspx>
- Pérez, E. (30 de Octubre de 2017). *Dificultades en el aprendizaje Matemático*. Obtenido de <https://www.academia.edu/35188054/DISCALCULIA>

- Pinterest*. (2019). Obtenido de
<http://www.pinterest.es/pin/394346511104723036/?lp=true>
- Primer Grado*. (s.f.). Obtenido de
http://bilingual.dadeschools.net/BEWL/pdfs12/Fluency_phrases_gr1_sp.pdf
- Publicaciones, C. d. (2006). *Dificultades de Aprendizaje*. Obtenido de
http://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf
- Publicaciones, C. d. (2006). *Dificultades de Aprendizaje*. Obtenido de
http://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf
- Quintana, E. (14 de Agosto de 2006). *Alegría de leer*. Obtenido de
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/1932%20-%20La%20Alegría%20de%20Leer.pdf
- Rodriguez Arocho, W. (1999). EL LEGADO DE VYGOTSKI y DE PIAGET A LA EDUCACION . *REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA*, 477-489.
- Sarmiento Santana, M. (1 de Junio de 2019). *UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI*. Obtenido de Enseñanza y Aprendizaje:
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf?sequence=4
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tomás, J. (2019). *Master en Paidopsiquiatría*. Obtenido de
http://paidopsiquiatria.cat/files/enfoque_cognitivo_coductual.pdf
- UNAD, U. N. (5 de junio de 2019). *ESCUELA DE CIENCIAS BASICAS TECNOLOGIA E INGENIERIA*. Obtenido de DEFINICION DEL PROBLEMA:
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5586/1/DefProblema.pdf>
- UNESCO. (1 de Junio de 2019). *LA LECTURA: CONCEPTUALIZACIÓN E IMPORTANCIA, ANÁLISIS DE INICIATIVAS PARA FOMENTARLA*.

Obtenido de ¿Qué entendemos por lectura?:

<http://www.unescoandalucia.org/sites/default/files/archivos/documentos/proyectointervencionpracticum-carmenhernandezrivas.pdf>