

**ABORDAJE PEDAGÓGICO-TERAPÉUTICO EN NIÑOS CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA BETHLEMITAS BRIGHTON DE PAMPLONA:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**



HEIDY JOHANA TRIANA BAUTISTA

Trabajo de Grado como requisito para optar el Título de Magister en
Educación

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MODALIDAD VIRTUAL
PAMPLONA
2019**

**ABORDAJE PEDAGÓGICO-TERAPÉUTICO EN NIÑOS CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA BETHLEMITAS BRIGHTON DE PAMPLONA:
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**



HEIDY JOHANA TRIANA BAUTISTA

Directora disciplinar:

PhD Magda Milena Contreras Jáuregui

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MODALIDAD VIRTUAL
PAMPLONA
2019**

Dedicatoria

Agradecerle primero a Dios, quien concede la Vida, la salud y el bienestar para poder levantarme cada día y continuar este camino que emprendí, por permitir mantenerme firme ante la adversidad y los obstáculos del diario vivir y sacar adelante este proyecto.

A mi familia; a mi madre por tenerme paciencia, a mi hermano Guillermo, Diana, Leonardo, Brajhan y Sharikc, a mis sobrinos y a mi compañero de vida.

Agradecimientos

Agradezco la colaboración y el apoyo de mi docente Magda Contreras, quien es el pilar fundamental y motivación constante para sacar adelante este proyecto investigativo.

A todos los docentes, tutores de la Maestría en educación de la Universidad de Pamplona, quienes brindaron su tiempo y conocimientos durante este camino universitario.

A todos los que me brindaron un consejo, una motivación, un apoyo, muchas gracias e infinitas bendiciones.

Tabla de contenido

Resumen.....	vii
Introducción	1
Capítulo I. El problema.....	6
Descripción del problema	6
Formulación del problema	17
Objetivos de la investigación	18
Objetivo general.	18
Objetivos específicos.	18
Justificación	19
Capítulo II. Marco referencial.....	22
Antecedentes de la investigación	22
Internacionales.	22
Nacionales.	27
Regionales y locales.	33
Marco Teórico.....	40
Dificultades de aprendizaje.	46
Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje.....	47
Causas de Trastornos de Aprendizaje.	49
Tipos de Trastornos de Aprendizaje.....	56
Modelos Educativos de Colombia.....	65
Marco Conceptual.....	73
Perfil sociodemográfico.	73
Formación docente especializada.....	74

Inclusión educativa.....	77
Estrategias pedagógicas adaptadas.....	79
Marco Contextual.....	84
Reseña histórica de la institución educativa.....	87
Marco Legal	89
Marco ético	97
Ética en investigaciones con seres humanos.....	97
Capítulo III. Metodología.....	102
Tipo de investigación.....	102
Diseño de investigación	105
Escenario o contexto de investigación.....	107
Muestra o sujetos de estudio.....	108
Técnicas e instrumentos de recolección de datos	110
Criterios de rigurosidad científica.....	115
Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	117
Capítulo IV. Presentación, análisis e interpretación de la información	120
Primera fase del estudio: características sociodemográfica de los docentes	121
Segunda fase del estudio: diagnóstico de las dificultades de aprendizaje.....	127
Categoría A: recepción de la información.....	127
Categoría B: expresión del lenguaje oral	134
Categoría C: Atención-Concentración-Memoria	141
Categoría D: errores de lectura y escritura.....	147
Categoría E: Matemáticas	159
Categoría F: Evaluación Global	161

Categoría G: Inteligencia	162
Cruce de Variables	163
Tercera fase del estudio: descripción de las prácticas pedagógicas.....	172
Sub-categoría: Exigencias Educativas	173
Sub-categoría: Condiciones desfavorables	185
Sub-categoría: Requerimiento estratégico	194
Resumen de Resultados	202
CAPÍTULO V. Propuesta	215
Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones	269
Referencias.....	279
Apéndices.....	302
A. Consentimiento informado.....	303
B. Ficha Sociodemográfica.....	304
C. Instrumento de Evaluación. Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (CEPA)	305
D. Entrevista a Docentes (Guion de Preguntas Abiertas).....	307

ABORDAJE PEDAGÓGICO-TERAPÉUTICO EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BETHLEMITAS BRIGHTON DE PAMPLONA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

HEIDY JOHANA TRIANA BAUTISTA

Resumen

El identificar dificultades de aprendizaje en niños de temprana edad; permite advertir a tiempo, los problemas o alteraciones presentes en el desarrollo de las habilidades básicas requeridas para la adquisición de la lectura, escritura y cálculo; precisa además, una pronta intervención para evitar mayores complicaciones en el aprendizaje escolar. La investigación tuvo como propósito, realizar una propuesta de intervención pedagógica y terapéutica, dirigida a los docentes del primer grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona, para abordar las dificultades presentes en niños de 6 y 7 años de edad. El estudio se llevó a cabo, bajo el enfoque mixto (cuali-cuantitativo), por medio de un estudio de campo de tipo descriptivo. En una primera fase, se administró a los 23 docentes de la institución, un cuestionario con preguntas cerradas, a fin de especificar los datos sociodemográficos que subyacen en el colectivo docente e indagar, acerca de las condiciones sociales y de preparación académica ostentados en ellos. En una segunda fase, se aplicó el Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA, Bravo, 1979), para diagnosticar las dificultades presentes en 58 escolares seleccionados de modo intencional, por presentar el criterio de edad requerido para el estudio. En ambas etapas, se interpretaron los datos cuantitativamente, con apoyo de programas computarizados como: Microsoft Office Excel y paquete estadístico SPSS. La última fase, se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, a manera de describir las prácticas pedagógicas implementadas por los 4 docentes a cargo del grado primero; a quienes se les aplicó una entrevista abierta; cuyos resultados fueron categorizados y triangulados. Se obtuvo como resultados, que la dificultad de aprendizaje que mayormente predomina en estas aulas de clases, se corresponde con el déficit de atención y concentración; razón que conlleva a que la propuesta se oriente hacia este tipo de actividades.

Descriptor: Dificultades de Aprendizaje, Escolares del Primer Grado de Educación Básica Primaria, Estudio Sociodemográfico Docente, Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Dificultades de Atención y Concentración.

PEDAGOGICAL-THERAPEUTIC APPROACH IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION BETHLEMITAS BRIGHTON DE PAMPLONA: PROPOSAL FOR INTERVENTION

HEIDY JOHANA TRIANA BAUTISTA

Summary

The identify of learning difficulties in children of young age; it allows to notice in time, the problems or alterations present in the development of the basic skills required for the acquisition of reading, writing and calculation; It also requires a prompt intervention to avoid further complications in school learning. The purpose of the research was to make a pedagogical and therapeutic intervention proposal, aimed at primary school teachers of the Bethlemitas Brighton Educational Institution of Pamplona, to address the difficulties present in children of 6 and 7 years of age. The study was carried out, under the mixed (quali-quantitative) approach, by means of a descriptive field study. In a first phase, a questionnaire with closed questions was administered to the 23 teachers of the institution, in order to specify the sociodemographic data that underlie the teaching group and inquire about the social conditions and academic preparation held in them. In a second phase, the Exploratory Problem of Learning Questionnaire (CEPA, Bravo, 1979) was applied to diagnose the difficulties present in 58 schoolchildren selected intentionally, for presenting the age criterion required for the study. In both stages, the data were interpreted quantitatively, with the support of computerized programs such as: Microsoft Office Excel and statistical package SPSS. The last phase was developed under the qualitative approach, in order to describe the pedagogical practices implemented by the 4 teachers in charge of the first grade; to whom an open interview was applied; whose results were categorized and triangulated. It was obtained as results, that the learning difficulty that predominates mainly in these classrooms, corresponds to the attention and concentration deficit; reason that leads to the proposal is oriented towards this type of activities.

Descriptors: Learning Difficulties, First Grade Schoolchildren of Primary Basic Education, Sociodemographic Teaching Study, Evaluation of Learning Problems Questionnaire (CEPA), Attention and Concentration Difficulties.

Introducción

El aprendizaje, es un proceso natural que acompaña al ser humano desde el mismo momento de su nacimiento y se constituye, en un camino constante en el que las personas van adquiriendo las herramientas necesarias para evolucionar y responder frente a los diferentes retos que la vida les presenta; sin embargo, dicho recorrido puede verse obstaculizado por una serie de barreras, que son de suma importancia detectar y corregir a temprana edad en los niños (primeros años de escolaridad), a fin de no generar inconvenientes futuros en el desarrollo óptimo de sus facultades.

Estos obstáculos o dificultades de aprendizaje, pueden estar íntimamente relacionados con las maneras en que los niños o escolares procesan la información percibida de su entorno. Por lo general, se manifiestan en trastornos significativos para adquirir y usar su capacidad de entendimiento, de hablar, leer, escribir, razonar o para resolver operaciones matemáticas. Se corresponden, a una condición intrínseca al individuo, donde las variables neuropsicológicas del desarrollo, interactúan con aquellas que tienen que ver con el contexto escolar: "...aparecen dentro de un contexto social bastante preciso como es el currículum escolar" (Bravo, 2002, p.28).

Los estudiantes que presentan un rendimiento académico bajo; según refiere este autor; por lo general pertenecen a: "...un sistema escolar diseñado para educar a una mayoría de niños con desarrollo normal" (Ob. cit., p.28), siendo estos, una minoría con alteraciones en su desarrollo cognitivo; específicamente, en áreas que alteran directamente su aprendizaje (lectura, escritura y cálculo); así como también, puede manifestarse en problemas de conducta, autorregulación e interacción social.

La presente investigación, tuvo como finalidad, realizar un análisis sobre las dificultades presentes en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton;

a manera de sugerir, una serie de estrategias de inclusión educativa, de acuerdo a las necesidades presentes en los estudiantes que hacen parte del mencionado grado. Se tomó en cuenta el referido nivel educativo, puesto que, desde el primer grado escolar, se pueden detectar algunas necesidades, problemas o dificultades del aprendizaje, a fin de analizarlos a tiempo, para efectuar un seguimiento y evaluación educativa respectivos.

En esta investigación se presenta el trabajo con base en los siguientes capítulos; en el Capítulo I se plantea el problema de investigación, el cual contiene la descripción de la situación problemática encontrada, específicamente en la institución Bethlemitas Brighton de Pamplona, donde asisten estudiantes con dificultades en el aprendizaje y alteraciones de sus habilidades cognitivas y a tal efecto, se ve afectado su normal desenvolvimiento escolar. Los docentes de esta institución educativa, manifiestan el desconocer sobre el abordaje de técnicas de enseñanza o estrategias didácticas dirigidas a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con este tipo de trastornos de aprendizaje; así como tener poco apoyo, por parte de especialistas en el área y no haber recibido una formación especializada para contribuir en el desarrollo apropiado de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos niños.

En este mismo apartado, se formularon los objetivos de investigación; a través de lo cual se buscó en primera instancia, especificar las características o datos sociodemográficos del colectivo docente que hace parte de la mencionada institución; posteriormente, diagnosticar el tipo de dificultades de aprendizaje presentes en los estudiantes del grado primero, con edades de 6 y 7 años, por medio del empleo del Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA) y describir las prácticas pedagógicas y terapéuticas desarrolladas por los profesionales de la educación que atienden el mencionado nivel educativo; para finalmente con toda esta

fuentes de información, proponer las estrategias de intervención pedagógica y terapéutica; que facilite en los docentes, el abordaje de tales dificultades de aprendizaje.

También se aborda la justificación del tema investigado; a través de lo cual se considera, que su importancia radica en que permite que los profesionales de la docencia, tengan una atención oportuna y efectiva hacia los estudiantes con trastornos del aprendizaje o dificultades en las áreas básicas como matemáticas y lectoescritura, desde una óptica mayormente inclusiva en las aulas regulares, en favorecimiento del respeto por la diversidad y la igualdad de oportunidades. Con ello además, se minimizan los factores negativos usualmente asociados a este tipo de dificultades; tales como: bajo desempeño escolar, alta mortalidad académica y deserción escolar.

En el Capítulo II, se hace referencia al abordaje de los aspectos relacionados con el marco referencial, el cual contempla los antecedentes investigativos; tanto internacionales, nacionales, regionales como locales, debidamente relacionados con el tema de estudio. Además se contempla el marco teórico referencial, en el que se destacan tópicos referidos al perfil sociodemográfico de los profesionales de la docencia, generalidades acerca de las dificultades de aprendizaje y su abordaje pedagógico y terapéutico, importancia de la formación docente y atención a la diversidad, educación inclusiva, reformas educativas favorecedoras en entornos inclusivos. También se presenta en este capítulo, el marco conceptual o conceptos básicos relacionados con el tema estudiado, el marco legal o jurídico que sustenta la investigación; así como, el marco contextual y operacionalización de variables.

En el Capítulo III, se contempla la metodología con la que se estructuró la investigación; la cual se corresponde con el enfoque de corte mixto (cuali-cuantitativo) y diseño de campo de tipo descriptivo. Se refleja la población y muestra de estudio; donde la población, estuvo

constituida por el total de los 23 docentes de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona y los 107 estudiantes que conforman el grado primero de educación primaria; y la muestra, para efecto de la aplicación del Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA) con el que se diagnosticó las dificultades de aprendizaje presentes en los escolares, se seleccionaron solo 58 estudiantes del grado primero, que son quienes conforman dicha matrícula; y para describir las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, se escogieron a los 4 docentes que atienden estos grados; a quienes se les aplicó, como técnicas de recolección de información, la entrevista abierta (Ver Apéndice D, p.307).

En este apartado, también se presentó el modo en cómo fueron procesados los resultados; lo cual se hizo a través del análisis estadístico cuantitativo de los datos obtenidos tanto para el estudio sociodemográfico, como para los obtenidos de los 33 ítems del CEPA. Dicho análisis se apoyó de los programas computarizados Microsoft Office Excel y paquete estadístico informático SPSS; los cuales permitieron, reflejar por medio de cuadros y matrices; así como por tablas cruzadas, las diversas variables de estudio; lo que facilitó una mayor descripción de los resultados y establecer conclusiones alusivas a los objetivos específicos de investigación.

El Capítulo IV, refiere el análisis e interpretación de resultados; en primera instancia, relacionados con el estudio sociodemográficos de los docentes; específicamente a los aspectos: edad, género, estado civil, estrato social, nivel de estudio alcanzado, especialidad cursada, años de experiencia, tipo de contrato, situación laboral y si pertenece a un gremio sindical; en segundo término, inherentes a la información obtenida de la escala de evaluación de las dificultades de aprendizaje con el CEPA, en las áreas: recepción de información, expresión del lenguaje oral, área de atención y concentración y memoria, errores de lectura, escritura y matemáticas. Y por último y como fase final del estudio, se describieron las categorías y códigos emergidos de la

investigación; todo lo cual resalta, los aspectos más destacados referidos a las dificultades del aprendizaje presentes en los escolares y su abordaje estratégico.

Por último, en el Capítulo V, se presenta la propuesta con estrategias terapéuticas y pedagógicas a los docentes de educación básica primaria; específicamente para el grado primero, para el abordaje de dificultades de aprendizaje en niños de 6-7 años de edad; y en el Capítulo VI, las respectivas conclusiones y recomendaciones; entre las que se destacan, que la institución educativa Bethlemitas Brighton, cuenta con un gran número de profesionales docentes; cuyo predominio es del género femenino, en edad madura, con amplia experiencia, nivel académico alto, estabilidad laboral, aunque de estrato social bajo.

Sin embargo, asiste al grado primero de educación básica primaria, un significativo número de estudiantes; quienes por lo general dan muestras, de presentar dificultades en sus procesos de atención y concentración durante la ejecución de sus actividades escolares; condición que no se encuentra asociada, a problemas de lenguaje, ni a formas de procesamiento de la información obtenida mentalmente, puesto que la mayoría de estos estudiantes, denotan un normal desenvolvimiento en la comprensión y memoria; siempre y cuando implique, un lenguaje sencillo e instrucciones simples. Además presentan, habilidades para expresar verbalmente los contenidos aprendidos; sin embargo, se evidencian dificultades para aprender; específicamente en el dominio, de los signos gráficos o capacidad de escribir; así como, confusión lectora con predominio silábico. Todo lo cual sugiere, que la propuesta se correlacione más con los medios didácticos, actividades y estrategias asociadas con el fomento del incremento de la atención y concentración.

Capítulo I

El problema

Descripción del problema

La educación es una actividad humana, producto del ser humano y de la cultura, que cumple una serie de propósitos; entre los cuales se tienen: controlar, prejulgar, predecir y definir su efecto, antes de que este ocurra ; por tanto, se constituye en “...una elaboración abstracta de la razón, comúnmente integrado a propósitos políticos, ideológicos, religiosos, científicos, tecnológicos, industriales, comerciales, económicos” (León, 2012, p.5) y cuyos fines se asocia, a aspectos diversos del ser humano y de la sociedad; así como, a los contenidos, a los métodos de las ciencias y avances tecnológicos.

En general, la educación dentro de cualquier sociedad, tiene como objetivo principal, lograr el plena desarrollo de la personalidad del individuo, hasta alcanzar altos niveles de participación dentro de la sociedad; así como, una mejor calidad de vida. Tiene como principio fundamental, el cumplir: “...una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, p.1); donde exista, igualdad social y equiparación de oportunidades para todos los ciudadanos (Congreso de la República de Colombia, 2015, Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018: “Todos Por un Nuevo País”).

Para ello, se requieren de las condiciones idóneas y factores que favorezcan la calidad y mejoramiento de la educación; entre lo cual se tiene, además de velarse por los recursos y métodos educativos, por la innovación e investigación en esta área específica de la ciencia del

saber; así como, por la orientación profesional, inspección y evaluación del proceso, se debe garantizar la cualificación y formación de los educadores. (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, Art. 4); por tanto se corresponde a un elemento que emerge con relevancia en este ámbito específico, como es la educación.

Para ello, se debe contar con docentes profesionalmente capacitados; así como pedagogos integrales, que sean capaces de enfrentar y asumir de manera práctica, el reto de la educación inclusiva y otras estrategias que apunten a mejorar la educación y que estén dadas a propiciar competencias para saber, hacer y ser en el aula, como una condición necesaria para responder a la diversidad de aprendizaje en dichos entornos escolares. A tal efecto, se entiende por educación inclusiva como aquel:

...proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2008, p.12)

La educación inclusiva, elimina las prácticas de segregación a aquellos estudiantes que presentan algún problema o dificultad de aprendizaje e impone exigencias adicionales a los estudiantes, tengan estos discapacidad o no, a fin de brindar beneficios a todos por igual, puesto que los docentes en aulas inclusivas, incorporan métodos de enseñanza variados, con el fin de llegar mejor a los estudiantes de diferentes capacidades de aprendizaje; de manera que con ello,

se aumenta la participación en el proceso de aprendizaje, en un ambiente donde la igualdad de condiciones y oportunidades impera.

Desde el contexto práctico, no resulta fácil formar docentes para la inclusión educativa; sin embargo, hay experiencias que pueden inspirar algunas decisiones de política educativa; donde la mayor dificultad radique, en hacer de esta práctica una política de Estado, que coadyuve a cumplir el derecho a una educación de calidad para todos y se convierta en una meta, donde se pase de una atención enfrascada en propósitos colectivos y desinteresados en el progreso individual y particular de cada estudiante, a aquellos espacios donde dichas desventajas, enmarcadas en viejas prácticas educativas, se aboquen a dar respuestas adaptadas a las necesidades de quienes presentan una condición de vulnerabilidad específica hacia el hecho educativo (Calvo, 2013).

La formación de docentes para la inclusión educativa, debe trascender barreras que impidan tales prácticas educativas; por lo cual se amerita, de “...programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social. Igualmente, requieren procesos de sistematización de experiencias, en aras de develar lecciones aprendidas que puedan traducirse en recomendaciones para la formación de docentes” (Calvo, 2013, s/p); en tanto que el docente o profesional de la educación, debe conocer ampliamente, los contextos en los que lleva a cabo su labor, a fin de adquirir las competencias didácticas y/o pedagógicas que favorezcan el proceso educativo hacia el desarrollo pleno de las capacidades humanas de sus estudiantes y reducir al máximo las dificultades o trastornos de aprendizajes que ellos puedan estar presentes.

Según afirmaciones hechas por diversos estudios, los trastornos del aprendizaje han denotado un significativo incremento, puesto que se estima que entre el 10-15% de los niños y

niñas en edad escolar, padecen problemas relacionados con la formación en un área académica específica. Las dificultades para las matemáticas afectan al 10% de los infantes; de hecho, esta situación resulta tan común, que estudios han demostrado que en una clase promedio de 25 infantes, es posible que el 10% de ellos; es decir, 2 o 3 menores, no sean capaces de seguir el ritmo de los demás y son la causa principal de fracaso escolar (Kulkarni, Karande, Thadhani, Maru y Sholapurwala, 2006; Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2009 y Rigau, García y Artigas, 2004).

De igual modo; es de reafirmarse, que los trastornos de la lectura y escritura están entre 5-10% y 4-6% para problemas en la adquisición de cálculos numéricos (Málaga y Arias, 2010) y para la dislexia los rangos establecidos en todas las publicaciones están entre 5-17,5% (Lagage, 2008); sin embargo, las estadísticas en Colombia varían considerablemente, desde porcentajes que se comparan a los datos internacionales publicados en la página oficial de la Agencia Universitaria de Periodismo Científico (AUPEC) de la Universidad del Valle, con rangos que van de un 5% hasta un 20% de niños que presentan algún tipo de problema relacionado con el aprendizaje (Ocampo, 1998) y valores inferiores como 5,5% (Roselli, Báteman, Guzmán y Ardila, 1999); así como, un 3,3% para trastorno de la lectura en una población de la Costa Caribe (De Los Reyes, Lewis y Peña, 2008).

Ahora bien, con respecto a la formación de docentes, diversos autores coinciden en señalar, que uno de los pilares para que la educación inclusiva sea efectiva, se corresponde a una preparación profesional, que les especialice para atender las características diversas de los estudiantes; pues son ellos, los que llevarán a cabo los cambios en las aulas y en las escuelas (Stainback y Stainback, 1999; Alegre, 2000; Arnaiz, 2003 y Tilston, 2003; referenciados por Vélez, 2013). Tales profesionales de la docencia, deben contar con competencias, las cuales:

“...aluden a las capacidades adquiridas (conocimientos, actitudes, aptitudes, perspectivas, habilidades) mediante procesos sistemáticos de aprendizaje que posibilitan, en el marco del campo elegido adecuados abordajes de sus problemáticas específicas y el manejo idóneo de procedimientos y métodos para operar eficazmente ante los requerimientos que se planteen” (Lafourcade, 2003, p.2).

Docentes, cuyas competencias de acción profesional para atender la diversidad, en el marco de una educación inclusiva, debe caracterizarse por sus capacidades para identificar las necesidades educativas en cada uno de sus estudiantes, desarrollar estrategias innovadoras y variadas conforme a los requerimientos del grupo e individualidad estudiantil, valorar las potencialidades de los alumnos y de sus contextos, incorporar modificaciones, reajustes o adaptaciones curriculares, así como conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional (Fernández, 2013).

En tanto, el grado de compromiso que estos docentes desarrollen con la política de inclusión dentro de los centros educativos, contribuya a su propia motivación en su función docente y al éxito escolar; pues ayuda a afianzar en el profesorado, la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas, para lograr aprendizajes significativos en todos los estudiantes; con lo cual, desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad. De allí, que se consideren fundamentales para propiciar una enseñanza de calidad para todos y cada uno de los estudiantes.

No obstante, se puede afirmar según lo experimentado por la investigadora durante el ejercicio de sus labores dentro del área educativa, que los docentes de educación regular no se consideran suficientemente preparados para asumir esta ardua tarea implícita en la atención a estudiantes que presenten dificultades en el aprendizaje dentro de un aula escolar. Es decir, es

usual encontrarse que no cuenten desde su formación académica, con las competencias necesarias para trabajar en ambientes educativos más inclusivos; lo que también se ve reflejado en la actitud de estos, ante las necesidades educativas o dificultades que se presentan en el aprendizaje de los niños y que están siendo impactadas profundamente en las aulas escolares; lo que limita en gran parte, su disposición para generar aprendizajes en los discentes.

Lo anterior, es afirmado durante las conferencias pronunciadas desde el Marco de Acción Mundial que contenía seis metas a ser alcanzadas para el año 2015 y en el último Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT) 2013-2014 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014); en donde se concluye, que todos los países, ricos y pobres, han de velar porque todos los niños y niñas puedan tener acceso a un docente bien capacitado y motivado (Restrepo, 2016).

Sobre este particular, es de tener en cuenta la propuesta hecha por Chile, constituida en el Plan de Educación 2014-2020, denominado: *La Reforma Educativa que Chile Necesita*. Dicho documento se basa en cinco (05) principios que guían el trabajo diario del docente: *cobertura*, dando la posibilidad de que cada vez exista una mayor incremento de la matrícula estudiantil; *calidad*, lograda solo si se cuenta con profesionales de excelencia y un sistema educativo integrador; *equidad*, para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan acceder en igualdad de oportunidades y condiciones al derecho de recibir educación; *inclusión*, para terminar con la segregación y la discriminación, a fin de asegurar una oferta diversa de educación y se garantice el derecho a participar y elegir; y *Educación Pública*; de modo que se brinde una educación gratuita en cualquiera de los niveles educativos.

Como este tipo de propuesta, se han iniciado a nivel mundial una serie de reformas en el ámbito educativo, con la proclamada y decidida intención de optimizar la calidad y equidad del

sistema educacional implementado en una serie de medidas y programas para introducir mejoras en los procesos educativos que se traduzcan en el logro de aprendizajes significativos y más certeros en los estudiantes. Sin embargo, a pesar de la serie de innovaciones realizadas y los logros obtenidos, aún se está en deuda con los principios de calidad y equidad esperados; principalmente, si se consideran los resultados obtenidos en pruebas internacionales (Tenorio, 2011).

De allí, que en el transcurso de las últimas dos décadas, el sistema educativo colombiano ha experimentado una transformación fundamental (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2016), en donde expertos en materia educativa, han levantado propuestas e indicado algunas acciones necesarias para llevar adelante el logro de las mejoras sustanciales en educación; a través de lo cual, se ha designado a la educación el lema: *Colombia, la más educada en el 2025*, tratando de implementar el modelo educativo de Chile, con estrategias y programas como: *Todos a Aprender, Programa Supérate con el Saber, Apoyo Pedagógico Siempre Día-E, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Acompañamiento y Becas por Excelencia a Docentes*, entre otros.

El acceso a la educación en esta nación como en muchas otras, ha sido una prioridad, puesto que se han implementado políticas ambiciosas que buscan incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles educativos y llevar estos servicios, a todos los rincones del país; brindando oportunidades de acceso e igualdad de condiciones a todos los escolares. Así, la Atención Integral y Educación de la Primera Infancia (EIAIPI), ha ido en incremento y existe un mayor enfoque en los resultados del aprendizaje; lo cual ha conducido, a grandes reformas de la profesión docente y al establecimiento de un sistema de evaluación mucho más sólido y equitativo.

De este modo, Colombia actualmente enfrenta dos retos cruciales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos, donde las desigualdades estudiantiles no sean un motivo desfavorecedor para el acceso a la educación. De allí que entre los principales propósitos planteados por el MEN (2016), precisen el logro de la pertinencia de los resultados del aprendizaje; así como, la promoción de la equidad de oportunidades educativas.

Sin embargo, al llevarse a la realidad práctica, por medio de evaluaciones como la prueba Saber del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) del MEN; se ha podido demostrar el bajo rendimiento y desempeño que ha tenido la educación, debido a diversos factores; entre los cuales se muestran: problemas culturales, altos niveles de corrupción, desigualdad social, burocracia, la importancia del rol familia en la educación, entre otros; y donde la ausencia de capacitación continua a los docentes para responder a los desafíos pedagógicos, es otro de los factores que influye en las formas de cómo el docente teme enfrentar el compromiso hacia las prácticas de inclusión educativa y el abordaje de las dificultades de aprendizaje en el aula.

Este último factor, debe ser considerado en el planteamiento de una posible solución para la atención educativa de la diversidad, a través de la formación de nuevos maestros, donde se le dé una resignificación del plan de estudios que pretenda formar un maestro capaz de enfrentar la diversidad, capaz de formar para ser ciudadano, por medio de la construcción de una línea de formación para maestros con sentido político, social y cultural, respeto a su propia profesión y a la población que acoge.

Otro aporte relevante para el presente estudio, es la investigación: *La Educación Inclusiva en los Programas de Formación Inicial de Docentes*, en la que se manifiesta, que si

bien en Colombia se conocen algunas experiencias que se aproximan al tema de formación de docentes en educación inclusiva, estas propuestas tienen sobre todo que ver con espacios académicos optativos o electivos que se incluyen en el plan de estudios o algunas experiencias de prácticas fundamentalmente con poblaciones con discapacidad, como una manera de formalizar el tema de la educación inclusiva (Vélez, 2013).

Sin embargo, no se conocen propuestas formales de formación inicial de maestros en educación inclusiva, que determinen los componentes epistemológicos y teóricos-didácticos en el marco de estas discusiones y discursos; por lo que se amerita, del desarrollo conceptual como práctico, en el que se formulen estrategias dirigidas hacia el abordaje pedagógico de estudiantes diversos; a manera de lograrse una mayor efectividad escolar y rendimiento académico, donde asimilar estos últimos términos, implica un reduccionismo difícil de aceptar.

En tanto que se debe subrayar, que una escuela es eficaz si además de obtener óptimos rendimientos escolares; principalmente buenos resultados en las áreas académicas, como son el caso del lenguaje y matemáticas, se preocupa de la formación en valores, del bienestar y satisfacción del desarrollo integral de los alumnos. También cabe agregar, que eficacia y equidad son principios mutuamente necesarios; esto significa, que una escuela para ser eficaz, debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos.

En este contexto, la educación no sólo debe tomar en consideración las necesidades de la mayoría; sino además, ofrecer una respuesta educativa concreta para los alumnos que provienen de distintas etnias, culturas, de ambientes deprivados, socioeconómicamente o marginados; así como, para aquellos niños y jóvenes que producto de alguna discapacidad, no han podido participar de la escuela regular activa y socialmente; lo que implica, nuevos escenarios y espacios socioculturales-educativos, transformados en requerimientos para la formación de los

docentes, en generación de nuevas condiciones de inserción y acción profesional en el área de la diversidad; razón que conlleva, a que los docentes deben estar preparados para responder a las nuevas demandas sociales y educativas.

Hablar de educación en la diversidad, implica un proceso amplio y dinámico que surge a partir de la interacción entre personas distintas como padres de familia, educadores o maestros, estudiantes y sociedad, conjugados con estilos de aprendizaje, intereses, capacidades y valores que en conjunto, van concibiendo en una escuela integradora, inclusiva y comprensiva. Por tanto, en este orden de ideas, es de advertir, la interesante opinión emitida por una psicóloga infantil y directora de la Fundación Oportunidad, quien refiere, que: “El 15 por ciento de los niños en Colombia tiene problemas de aprendizaje y en la mayoría de los casos no son detectados” (s/p) o los docentes no cuentan con las competencias necesarias para abordar las dificultades presentes de los estudiantes en el aula (Acevedo, 2003). De igual forma, es de afirmarse que en el Departamento Norte de Santander de Colombia, se:

...presenta una baja atención en cobertura educativa a la población con necesidades educativas especiales (NEE), explicado en parte por la demora en la contratación del operador para dar viabilidad al programa de inclusión educativa para la atención de los estudiantes con discapacidad y/o talentos o capacidades excepcionales, la falta de una verdadera y oportuna planeación de inclusión educativa, el bajo posicionamiento del programa de inclusión educativa al interior de la política educativa regional, Insuficiente personal especializado para la caracterización, atención, y orientación a los estudiantes con NEE y/o talentos o capacidades excepcionales, la falta de herramientas pedagógicas que permita la medición intelectual de los estudiantes con posible discapacidad intelectual, comunidad educativa indiferente sobre la aceptación a la inclusión educativa y; docentes y padres de familia sin capacitación en el manejo

de los estudiantes con NEE y/o talentos o capacidades excepcionales. (Congreso de la República de Colombia (2016), Plan de Desarrollo para Norte de Santander 2016-2019: “Un Norte Productivo para Todos”, p.56)

Así como otras tantos centros educativos, se encuentra la institución Bethlemitas Brighton de Pamplona; la cual cuenta con una población de estudiantes de básica primaria que presenta dificultades en el aprendizaje; que interfiere directamente, en el desempeño ocupacional y sus roles escolares. Estas dificultades, se manifiestan a través de las alteraciones presentes en las habilidades cognitivas de los niños, reflejándose en el aprendizaje de las áreas de matemáticas y español.

En esta institución en particular, los docentes a través de conversaciones directas previamente realizadas, han manifestado el desconocimiento y escasa comunicación que existe entre los mismos docentes de aula y los teóricos de la educación en las áreas de matemática y lectoescritura sobre el abordaje de técnicas de enseñanza o estrategias didácticas dirigidas a estudiantes con NEE, dificultades o trastornos del aprendizaje; así como que durante su formación y actualización profesional, nunca dispusieron de información suficiente y debidamente especializada; de modo que contribuyera con el desarrollo apropiado en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las áreas básicas de la educación.

De ello se infiere, que los docentes de este colegio constituido como objeto de estudio en esta investigación, no se sientan en capacidad de atender adecuadamente a los niños con dificultades de aprendizaje, puesto que no cuentan con el conocimiento propicio para implementar métodos y técnicas de enseñanza que facilite tal proceso. Ello precisa, la necesidad de ser orientados en el desarrollo de acciones inclusivas que promuevan el bienestar del colectivo

estudiantil; específicamente a quienes presenten algún trastorno para aprender; iniciando con los más pequeños; es decir, niños en edades de 6 y 7 años.

Formulación del problema

¿Será posible generar una propuesta de intervención pedagógica y terapéutica que facilite el establecimiento de estrategias dirigidas al abordaje de las dificultades de aprendizaje presentes en niños de 6 y 7 años de edad asistentes de las aulas de educación básica primaria en la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona?

¿Cuáles son los datos sociodemográficos destacados en el colectivo docente que forma parte de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona en los niveles de educación básica primaria?

¿Según los resultados del Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA) qué dificultades de aprendizaje están presentes en los estudiantes de educación básica primaria en edades de 6 y 7?

¿En qué consisten las prácticas pedagógicas y terapéuticas desarrolladas por los docentes de educación básica primaria en niños de 6 y 7 años de edad de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona?

¿Qué estrategias de intervención pedagógica y terapéutica les permite a los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona el abordaje de las dificultades de aprendizaje presentes en niños de 6 y 7 años de edad?

Objetivos de la investigación

Objetivo general.

Generar una propuesta de intervención pedagógica y terapéutica que facilite el establecimiento de estrategias dirigidas al abordaje de las dificultades de aprendizaje presentes en niños de 6 y 7 años de edad asistentes de las aulas de educación básica primaria en la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona.

Objetivos específicos.

Especificar los datos sociodemográficos que subyacen en el colectivo docente de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona en los niveles de educación básica primaria.

Diagnosticar las dificultades de aprendizaje presentes en estudiantes de educación básica primaria en edades de 6 y 7 por medio del Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA).

Describir las prácticas pedagógicas y terapéuticas desarrolladas por los docentes de educación básica primaria en niños de 6 y 7 años de edad de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona.

Sugerir estrategias a través de una propuesta de intervención pedagógica y terapéutica que facilite a los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona el abordaje de las dificultades de aprendizaje presentes en niños de 6 y 7 años de edad.

Justificación

La presente investigación, permite a los docentes, educadores y demás profesionales interesados en materia educativa, tener una aproximación y atención oportuna a los estudiantes con trastornos del aprendizaje o dificultades de las mismas en las áreas básicas como matemáticas y lectoescritura, desde una perspectiva que privilegia la inclusión de dichos escolares a las aulas regulares, favoreciendo el respeto por la diversidad y la igualdad de oportunidades; de tal modo que puedan minimizar, los factores negativos usualmente asociados a estas dificultades; tales como: bajo desempeño escolar, alta mortalidad académica y deserción escolar.

Se considera a la Dificultad de Aprendizaje Escolar (DAE), como una alteración que debe ser previamente diagnosticada mediante instrumentos adecuados, que pongan en evidencia su etiología para que de esta forma, se llegue a la única vía de solución: el tratamiento (Monedero, 1984); en tanto que esta investigación se enfoca, en las dificultades del aprendizaje de las áreas básicas como las matemáticas y la lectoescritura, donde a lo largo de la investigación, el tema de la lectura será entendida como una "...actividad principalmente intelectual en la que intervienen dos aspectos: uno físico, la percepción visual, y otro mental, la comprensión de lo leído" (González, 2012, s/p).

Según este autor, ambos aspectos están estrechamente relacionados; es decir, son de gran importancia, debido a que su adecuado desarrollo, depende de la eficacia de los resultados, la motivación y satisfacción del lector; en tanto que se hace referencia, no solo al hecho de interpretar sino también, de comprender y tener una afinidad con la motivación pedagógica hacia los procesos de la lectoescritura y las matemáticas. DE modo que aquí, las estrategias pedagógicas y terapéuticas juegan un rol muy importante, debido a que se encuentran inmersas

en el ámbito de la educación, donde se articulan a partir de las directrices planteadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las políticas públicas en el ámbito educativo; específicamente, en los ciclos de infancia y adolescencia orientados al acompañamiento para la detección de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

También se articulan, mediante el fortalecimiento del proceso de inclusión escolar, bajo el Modelo de Bienestar Escolar (BIES) y un seguimiento al proceso de integración escolar de población con NEE; específicamente, para las áreas de matemáticas y lectoescritura (Alvarez, Díaz, Pautassi y Romero, 1994). Según estos últimos autores, se define al Modelo Bienestar Escolar (BIES), como un modelo humanista, que propone el análisis de las acciones educativas desde dos orientaciones: conceptual y operativa.

El impacto de esta propuesta encaminada hacia los docentes; desde la perspectiva práctica, busca orientar a los maestros y educadores, en la implementación de experiencias pedagógicas que favorezcan el ejercicio del derecho que tienen los estudiantes con dificultades del aprendizaje a recibir una educación de calidad, en el marco de una sociedad incluyente que integra las diferencias en las formas de aprendizaje de su población escolar.

Por tanto, estas prácticas pedagógicas parten de una comprensión neuropsicopedagógica de las dificultades del aprendizaje y tienen como marco de referencia, un tipo de educación inclusiva que reconoce y respeta la diversidad de la población escolar; la cual comprende a su vez, el que no es el escolar con necesidades educativas especiales quien debe adaptarse al sistema educativo, sino que es el sistema mismo el que tiene la responsabilidad de dar respuesta a la pluralidad de necesidades que presentan los niños, niñas y jóvenes en proceso de formación.

En definitiva, las estrategias pedagógicas y terapéuticas, se relacionan o articulan con aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que forman parte de un sistema continuo de

innovación, transformación e investigación permanente en los ambientes de aprendizaje de los escolares que presentan las dificultades de aprendizaje en las áreas básicas de primaria: matemáticas y lectoescritura, en la medida de facilitar alternativas y cambios particulares en respuesta a las necesidades de quienes las presentan.

Desde el aspecto metodológico, es una investigación con enfoque mixto (cuali-cuantitativo), con un diseño de campo y descriptivo, donde se tomó a la población general de docentes de la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona; es decir, a los 23 docentes suscritos, como muestra de estudio, para efectuar la indagación referida al perfil sociodemográfico; sin embargo para efecto de la evaluación referida a sus prácticas pedagógicas con estudiantes con dificultades de aprendizaje, solo se seleccionaron a los cuatro (04) docentes que atienden el grado primero y a quienes se les aplicaron instrumentos de recolección de información como, la entrevista abierta y el cuestionario de evaluación CEPA (Bravo, 1979), con el fin de diagnosticar las dificultades de aprendizaje presente en los 58 estudiantes que conforman la matrícula del grado primero, en edades de 6-7 años.

Es de denotar, que el trabajo de investigación propuesto, lleva desde la perspectiva teórica, a una praxis social y pedagógica que permite al cuerpo de docentes, un mayor conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje y su abordaje desde el aula, como una estrategia de la pedagogía inclusiva y dialógica, que facilita el aprendizaje significativo y el avance del niño en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo II

Marco referencial

A continuación, se presenta una revisión de investigaciones académicas, que han profundizado de alguna manera, aspectos relacionados al tema de investigación en curso, tanto a nivel internacional, como nacional y regional, permitiendo la profundización teórica del tema estudiado. El marco referencial; por tanto, consiste en las bases teóricas que sustentan la investigación y que favorecerán en la contextualización del tema planteado y formulado previamente como problema. Esto a su vez servirá como punto de partida referencial, al momento de correlacionar, comparar o contrastar, dichos aportes, estudios o fundamentos teóricos, con los resultados obtenidos al final del proceso.

Antecedentes de la investigación

Internacionales.

Ruiz (2014), realizó un estudio sobre la *“Percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil sobre la integración e inclusión de alumnos/as afectados de discapacidad”*, realizado en la Universidad de Jaén, España, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y cuyo objetivo fue indagar, sobre la incidencia y los valores en los formadores de infantes, para conocer el grado de conocimiento que poseen respecto a la educación especial; más concretamente, sobre la percepción que tienen del proceso de integración y el de inclusión.

Para ello, se construyó un instrumento tipo escala Likert, en función de los objetivos específicos. La muestra, fue seleccionada de forma no probabilística e intencional, ya que se eligió 11 maestros de alumnos con discapacidad y también a 15 que no tienen este tipo de alumnos. La investigación fue de tipo descriptiva, cualicuantitativa; la cual, arrojó resultados

significativos de la comparación hecha entre los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad dentro de su aula y aquellos que sí tienen, encontrándose que los dos grupos de maestros conocen la diferencia que existe, entre el proceso de integración e inclusión dentro de las aulas y saben en qué consiste dichos procesos; además están de acuerdo, en que al integrar a un niño con discapacidad, se favorece su desarrollo integral.

Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad; corroboran tal información, al manifestar estar totalmente de acuerdo con que los niños/as con discapacidad, realizan otras actividades adaptadas a sus capacidades y nivel educativo; así como que se hace factible, que puedan mantenerse dentro del aula durante toda la jornada de clase, sin necesidad de estar en el aula de apoyo educativo. Con referencia a esto último, estos maestros/as están en total desacuerdo, mientras que aquellos que sí tienen alumnos/as con discapacidad, son de la opinión de que estos escolares acudan a este tipo de aulas.

Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad, afirman que estos niños/as realizan las mismas actividades que el resto de compañeros, mientras que los que sí tienen niños/as con esta condición, afirman que todos no realizan las mismas actividades. Esta investigación permite comprender diferentes paradigmas de la educación desde la inclusión y la integración escolar.

El aporte de esta investigación permite apreciar, acerca de la percepción que tienen los docentes sobre el conocimiento obtenido por estos, durante la realización de diversas actividades educativas dirigidas a estudiantes con discapacidad, versus la percepción que tienen aquellos docentes que no desempeñan actividades educativas con estudiantes de este tipo en aulas regulares, puesto que tales valoraciones se hace factible ratificar, que la población docente no se

siente preparada cognoscitivamente ni metódicamente para el abordaje de estudiantes que presentan algunas dificultades de aprendizaje.

Egido (2014), desarrolló en Soria, España, una investigación sobre las “*Dificultades de la Lecto-Escritura: Dislexia y Disgrafía. Pautas de Intervención y Estudio de un Caso en Educación Primaria*”. La misma, surgió a causa de que según él, los docentes de educación primaria necesitan ampliar y mejorar su formación hacia el campo de las dificultades de aprendizaje, para ser más eficaces en su prevención y solución de los distintos problemas que pueden aparecer en los alumnos/as durante este proceso, a fin de ser prevenidos y detectados.

El trabajo se centra, en dos de las dificultades de la lectoescritura más comunes: dislexia y disgrafía. Para lo cual y en primer orden, se llevó a cabo una revisión teórica sobre la enseñanza de la lectura y escritura y los aspectos más importantes de la dislexia y la disgrafía; para así después presentar, una metodología de intervención que ayude a prevenir posibles problemas y actuar ante los casos que sean necesarios. El objetivo la misma, fue contribuir al desarrollo del conocimiento acerca de las causas de algunas dificultades de lecto-escritura y su posterior intervención, desde la perspectiva profesional del maestro/a.

El tipo de metodología llevado a cabo en el trabajo, fue de tipo cualitativo, puesto que se realizaron actividades cualitativas a nivel de aula y un diagnóstico individualizado que ayudó a contrastar estas dificultades. Posteriormente, en los casos que fue necesario, se llevó a cabo un programa de intervención, centrado en las necesidades de cada uno de éstos/as alumnos/as; y finalmente, se expuso una intervención concreta con un alumno con dislexia, en el que se quiso reflejar la aplicación práctica de todo lo expuesto anteriormente.

Se obtuvo como conclusiones, que muchos de los actuales y futuros docentes, desconocen los modelos de enseñanza aprendizaje (analítico, global y mixto) y aunque el método

empleado en las aulas, es la clave para el desarrollo de estas habilidades, no debe recaer en él todo el éxito de la misma; ya que existen otros muchos factores que determinarán el aprendizaje (motivación, interés, prevención, entre otros). En tal sentido, el docente debe tener un conocimiento de las principales características de cada dificultad, ya que solo así podrá desarrollar actividades y tablas de registro, dónde reflejar si existen o no problemas. Y en los casos que así se considere necesario, se deberá llevar a cabo una intervención ajustada a las dificultades particulares del educando.

Como se puede advertir, la investigación antes señalada, tiene amplia pertinencia con el estudio en curso, con referencia específica a la importancia de identificar y establecer las diferencias coexistentes en los diversos tipos de dificultades de aprendizaje; ello permite en el accionar pedagógico, estar más claro sobre qué hacer y cómo intervenir ante tales y específicas dificultades de aprendizaje. Con el presente estudio, se intenta identificar en un grupo de niños del primer grado de educación primaria, las dificultades presentes en ellos, a fin de diseñar una propuesta de actividades estratégicas a ser administradas conforme a sus necesidades. He allí la coherencia y pertinencia con la investigación antes indicada.

Bravo (2011), realizó un estudio de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional de México, al cual dio por título: *“Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica”*. El tipo de estudio fue descriptivo, ya que se buscó especificar las propiedades más significativas de las personas, grupos comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis. La selección de los sujetos de investigación se efectuó mediante un muestreo de tipo no probabilístico intencional, el cual consiste en elegir los casos característicos. Para la elección de la muestra total, se tomó en cuenta como características en los profesores, el que laboraran en una escuela

primaria regular, que atendieran o hayan atendido a niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). La misma estuvo conformada por 3 escuelas, la primera con 18 profesores, la segunda con otros 18 profesores y la tercera, con 17 profesores.

Los instrumentos de recolección de información, estuvieron conformados por: (a) un cuestionario, a través del cual se obtuvieron datos generales sobre las características de la muestra e información sobre las variables de estudio (la formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo); (b) un cuestionario para Medir Actitudes Docentes (MAD), que permitió identificar la tendencia de la actitud docente, ante la integración escolar de alumnos con NEE y por último; (c) una entrevista al docente, que accedió hacia el conocimiento de si estos profesionales utilizan o no, estrategias de aprendizaje para integrar a los niños con NEE al aula regular.

De los resultados obtenidos se encontró, que el 91% de los profesores entrevistados, entienden por discapacidad a aquella condición personal que se presenta de forma transitoria o definitiva; la cual puede ser subsanada mediante apoyos, adaptaciones y adecuaciones específicas. Mientras que el 9% considera, que se trata de una persona que tiene pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada, pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales.

Además, el 70% de los profesores entiende por NEE, a aquella condición que puede presentar un alumno, cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo, ya sea por causas externas o internas; mientras que el 30% de estos refiere, que son aquellas que trae consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desordenes en uno de más de los procesos psicológicos básicos.

El aporte más importante de esta investigación, se constituye en conocer acerca de cómo entienden y comprenden los docentes a aquellos estudiantes que presentan NEE o alguna discapacidad que limita el desempeño ocupacional escolar y que por tal razón, requieren de un profesional especializado en sus intervenciones escolares-educativas. Por otra parte, valorar las actitudes adoptadas por estos docentes, al enfrentarse a retos que para ellos, les genera un incremento en el trabajo durante su labor docente.

Nacionales.

Lara, Tovar y Martínez (2015), desarrollaron una investigación en Ciudad Bolívar de Bogotá, Colombia, titulada: “*Aprendizaje Significativo y Atención en Niños y Niñas del grado primero del Colegio Rodrigo Lara Bonilla*”. En esta se realizó una intervención, teniendo en cuenta la problemática que se evidenció en este colegio, Sede B, localizado en Ciudad Bolívar, en el curso primero A, el cual se conformaba por 36 estudiantes, de los cuales un gran porcentaje presentaba dificultades atencionales. La intervención se basó en estrategias de aprendizaje significativo, las cuales permitieran mejorar sus niveles de atención y su rendimiento académico.

Según afirman las autoras, la atención juega un papel importante en el proceso de aprendizaje, así como en el propio rendimiento académico de los alumnos. Lógicamente, no es condición suficiente ni tampoco la única capacidad que entra en juego para poder obtener el éxito académico; sin embargo, si es cierto que una deficiente capacidad de atención puede interferir en el propio aprendizaje e incluso, en un rendimiento académico inferior a las posibilidades reales del alumno.

El estudio, se encaminó hacia la línea de investigación sobre pedagogías y didáctica en la infancia; ya que con este, se pretendió hacer una intervención que permitiera potenciar la atención, por medio de estrategias basadas en el aprendizaje significativo, en un contexto en el

cual no se aplican estrategias; a fin de que con dicho proceso, se lograra mejorar el rendimiento académico de los niños del primero A y así mismo, fortalecer el trabajo de enseñanza y aprendizaje entre docentes y estudiantes.

El proyecto de investigación se consideró importante, al proponer y desarrollar actividades de aprendizaje significativo, que brindan ayuda a los estudiantes para que puedan realizar sus procesos de aprendizaje de una manera equitativa y nivelada con los demás niños y niñas de su edad. Con ello se orienta y facilita el proceso de ayuda y refuerzo que los docentes pueden ofrecer a sus alumnos; y así de dicha manera, los estudiantes disminuyan su falta de atención y fortalezcan sus procesos de aprendizajes. En tal sentido, se determinaron los aportes del aprendizaje significativo requeridos para la atención de los niños del grado primero A, del colegio Rodrigo Lara Bonilla.

La investigación se llevó a cabo, bajo el enfoque cualitativo, aunque se emplearon instrumentos como: la guía diagnóstica, perteneciente al enfoque cuantitativo, ya que se vio necesario encontrar un resultado mediante datos, porcentajes y graficas extraídos de esta guía. El método empleado fue, la investigación acción; a través de la cual se pretendió, dar un aporte a la metodología del docente dentro del mismo contexto, a fin de mejorar la calidad de aprendizaje en los estudiantes, apoyada por la observación y la intervención que se realizó con el objeto de estudio; en este caso, los niños y las niñas del curso 1 A del colegio Rodrigo Lara Bonilla, donde se percibió la necesidad de desarrollar esta propuesta, buscando elementos que facilitaran el proceso de enseñanza-aprendizaje para potenciar la atención en la realización de sus actividades escolares y obtener los datos necesarios que permitan desarrollar y lograr los objetivos estructurados en el trabajo de esta investigación.

Se trabajó con una muestra constituida por con la docente titular del grado primero A, quien labora a tiempo completo y 36 estudiantes en edades de 6 y 7 años. Estos últimos, se agruparon en subgrupos de 12 estudiantes cada uno, cuyo grupo focal evidencia problemas de atención. Los demás, se conformaron por niños producto de familias disfuncionales, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, timidez y problemas de atención.

Como resultados se obtuvo, que los niños y niñas con dificultades de atención del respectivo grado, no solo tuvieron mejoría en un área específica del aprendizaje; sino que además, se fortalecieron sus competencias, habilidades y rendimiento académico, con la aplicación de la propuesta sobre atención y aprendizaje significativo. En tal sentido, lo más significativo del trabajo realizado, fueron los cambios que presentaron los estudiantes, gracias a las acciones que se efectuaron para mejorar los niveles de atención; procesos que estuvieron acompañados de afecto, paciencia y perseverancia, para alcanzar las metas propuestas.

El trabajo de investigación antes referido, se correlaciona significativamente con el estudio, puesto que puede servir de guía en la intervención de niños del primer grado de educación primaria, que tengan un rendimiento académico bajo debido a problemas específicos de atención y concentración. En tanto que las orientaciones y actividades estratégicas formuladas en dicha propuesta de intervención; así como sobre la base de los resultados obtenidos, servirán de referentes a la proposición que se intenta hacer con el estudio en curso.

Maussa, Osorio, Otalvora, Sibaja y Vizcaino (2011), hicieron una investigación en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de San Jerónimo de Montería, municipio colombiano; la cual denominaron: “*Estrategias que permiten mejorar la atención dispersa y el aprendizaje significativo*”. En ella se determinó y aplicaron actividades estrategias atractivas (artísticas, lógico-matemáticas y de juegos), para estudiantes de primer grado de educación

básica primaria, a fin de mejorar la atención dispersa (atención visual, auditiva y general) y el proceso de aprendizaje significativo en los niños.

La investigación fue de tipo cualitativa, basada en principios teóricos. Se contó con la participación de 15 sujetos que sirvieron de informantes clave, de un total de 70. Se emplearon como instrumentos de recolección de información, la observación participativa, entrevistas y videograbaciones. Se buscó con este proyecto, darle solución mediante la aplicación de estrategias adecuadas, que ayuden a tener en los estudiantes, una mayor concentración en sus clases, a realizar sus actividades como es debido, atender a las orientaciones de la maestra; logrando así, un conocimiento significativo y duradero. A manera de conclusión y como aporte a la investigación se encontró, que la metodología utilizada fue adecuada para el aprendizaje significativo de los estudiantes objeto de estudio.

Los sujetos de investigación afirmaron, que las causas de su falta de concentración son las distracciones que generan sus compañeros como gritos, peleas, cogerles los útiles escolares, chistes, bromas, entre otros. No obstante se pudo observar, que quienes estuvieron apartados de sus compañeros y en completo silencio, también se distraían con facilidad; de lo que se infirió, que los estudiantes presentan atención dispersa debido a múltiples factores: no prestan suficiente cuidado a los detalles por lo que se incurre en errores durante las asignaciones escolares o laborales, muestran dificultades para mantener la concentración, dan la impresión de no escuchar cuando se le habla directamente, no siguen instrucciones ni finalizan sus deberes y obligaciones, problemas para organizar sus trabajos, evitan acciones que requieren de esfuerzo mental sostenido, extravían objetos de importancia para resolver problemas, son susceptibles a la distracción por estímulos irrelevantes y descuidados en las labores cotidianas.

Sin embargo, se pudo determinar que la metodología utilizada por la maestra, sí es adecuada para el aprendizaje significativo de los estudiantes, pero ya que los sujetos de investigación presentan un déficit de atención, resulta conveniente que utilicen estrategias o actividades que estén dirigidas al mejoramiento de la atención, que resulten más llamativas y atractivas a los escolares, así como que sea más didácticas y empáticas al momento de sus clases.

El estudio antes referido, da una visión clara de cómo abordar las actividades estratégicas en escolares de primer grado de educación primaria; de modo que no dé cabida, a que los niños se distraigan y desconcentren en las actividades escolares. Esto resulta esencial para tener en cuenta en la propuesta que se pretende señalar en este estudio; por lo cual se considera, que dicha investigación sirve de referencia, para el planteamiento de la propuesta que se quiere sugerir en esta ocasión.

De los Reyes, Lewis y Peña (2008), realizaron una investigación titulada: “*Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia)*”, en la Universidad del Norte de Barranquilla, Colombia; cuyo objetivo fue, establecer el nivel de prevalencia de las dificultades en la lectura, en niños de siete años, pertenecientes a cuatro (04) colegios privados no bilingües, de estrato socioeconómico medio-alto de la ciudad de Barranquilla. Para esta investigación, se utilizó el CEPA, WISC-R Abreviado, Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI).

El diseño metodológico de la investigación, tuvo en cuenta los criterios diagnósticos para trastornos especiosos como la lectura, según el DSM IV (Asociación Americana de Psiquiatría, AAP, 2002). Para el cálculo del tamaño muestral se estimó, una prevalencia del 4% para el trastorno de lectura, un error alfa del 5%, un poder del 97% y un efecto del diseño del 1%. La población fue de 211 sujetos, correspondientes al segundo grado de educación primaria, de 7

años de edad cronológica, según los listados de los colegios seleccionados. El tamaño de la muestra se estimó en 93, con el software Epiinfo versión 604 en español (CDC Atlanta 1999), se calculó de forma proporcional la representatividad de cada colegio frente al total de la muestra.

El primer filtro utilizado, fue el Cuestionario de Dificultades de Aprendizaje (CEPA) de Bravo (1979) y las notas obtenidas durante el primer período en las áreas de español o lenguaje. Continuaron en el estudio los sujetos que puntuaron una y media desviación estándar por debajo de lo normal en el CEPA y/o los que obtuvieron notas de aceptable o insuficiente en la asignatura mencionada anteriormente. El siguiente filtro fue, la aplicación del WISCR abreviado. Continuaron en el estudio los sujetos que obtuvieron un coeficiente intelectual dentro del rango normal. Posteriormente, se realizó la aplicación de las sub-pruebas de habilidades metalingüísticas y lectura.

Por último, se estableció el diagnóstico de trastornos de lectura; teniendo en cuenta, solo aquellos estudiantes que presentaron 2 o más puntajes por debajo de lo esperado en los aspectos evaluados (habilidades metalingüísticas y habilidades de lectura). Los resultados de la investigación señalan, que la prevalencia de las dificultades en la lectura de la población estudiada, es del 3.32%, porcentaje cercano al establecido por el DSM-IV (AAP, 2002), que estima su prevalencia en un 4% para los niños en edad escolar.

El aporte de este estudio presenta una relación en cuanto al instrumento de evaluación que utilizaron en la investigación, el cual corresponde al Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA) de Bravo (1979), que al igual se emplea en la presente investigación, con el fin de brindar un diagnóstico acerca de las dificultades de aprendizaje en cuanto a las habilidades metalingüísticas y habilidades de lectura.

Regionales y locales.

Ballestas (2015), realizó una investigación titulada: “*Relación entre Tic y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria*”. Este artículo muestra los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender la relación que hay entre las TIC y la adquisición de las habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria de la escuela Pedro Fortoul del municipio de San José de Cúcuta (Norte de Santander, Colombia). Para llevarlo a cabo, el autor diseñó y aplicó una experiencia de aprendizaje basada en elementos tecnológicos con 22 niños y niñas del grado primero de básica primaria de una escuela en el municipio de Cúcuta, Colombia. Para observar los avances, se hizo un diagnóstico entre la población escolar participante, entrevistas a los docentes y grupos focales con algunos niños y niñas que dieron pautas para el diseño de la experiencia de aprendizaje.

La investigación se enmarcó en el enfoque epistemológico fenomenológico-interpretativo; toda vez que se buscó la comprensión, significación y la acción como medios para el abordaje del objeto de estudio. Se trata de una investigación de orden cualitativo, pues buscó interpretar y reflexionar sobre el problema de estudio en toda su extensión; partiendo del mismo, para la formulación de postulados generales que permitieran la explicación de otros escenarios análogos y en donde se utilizaran diversas técnicas e instrumentos para recolectar los datos y analizar la información.

Como resultados de esta investigación, el autor refiere que los docentes manifiestan múltiples dificultades que se encuentran presentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial de los niños y las niñas del grado primero. Así mismo, algunos docentes explican las posibles causas de estas dificultades; las cuales pueden encontrarse en *factores exógenos*, como el escaso acompañamiento de las familias o la incapacidad de algunos docentes para abordar

problemas puntuales; o por *factores endógenos* como limitaciones físicas, psicobiológicas o de otra índole.

Se hizo necesario enfatizar en el estudio, que la lectura y la escritura como procesos, corresponden a un conjunto de habilidades que los estudiantes adquieren de forma progresiva y autónoma, que hacen parte de un proceso natural construido a medida que los niños y las niñas adquieren conciencia fonológica y en donde múltiples factores pueden impedir este logro. Por ejemplo, un escaso desarrollo de las habilidades motoras o dificultades en la ubicación espacial, afectan el sentido de ubicación y direccionalidad. Por tanto, hay dificultades propias del campo de la lectoescritura inicial como la dislexia o la disgrafía y otras dificultades asociadas con estos problemas como la percepción fragmentada, escasas de instrumentos verbales, baja capacidad de ubicación espacial, poco acompañamiento en casa para el refuerzo, escasas de estímulos adecuados, experiencias de aprendizaje poco enriquecedoras, entre otros.

Las conclusiones de la presente investigación arrojan, que se presentan debilidades en los docentes en cuanto al proceso de lectoescritura. Dichos hallazgos manifestaron, que los docentes no tienen claras las etapas del proceso lecto-escritor, aquellas que han sido definidas por múltiples investigaciones anteriores y que permiten comprender la forma en que los niños y las niñas se acercan a la lengua escrita. Así mismo, se halló que los niños y las niñas son el producto de un contexto sociocultural y no son sujetos sin representaciones, puesto que el proceso llevado a cabo con los niños y las niñas demuestra, que tienen intereses ya definidos y un conjunto de significados construidos a partir de sus experiencias, la socialización con sus pares y demás personas, la información transmitida en los medios de comunicación, etc.

Otra conclusión encontrada, es que los niños y las niñas muestran siempre una necesidad de explorar el código lingüístico para su aprehensión, pues requieren comunicarse con sus pares.

Los sujetos de aprendizaje tienen curiosidad y necesidad de explorar el código escrito, interpretarlo y utilizarlo para comunicarse. Los elementos tecnológicos son medios para la acción pedagógica, pero la utilidad de los mismos depende de la mediación que implementa el docente. La construcción del conocimiento individual y colectivo, dependió en gran medida de la acción pedagógica del docente, como en el caso de la confrontación del código formal con la escritura producida por los estudiantes durante los ejercicios. En este sentido, la comunicación se convierte en el eje central de cualquier intervención pedagógica apoyada en elementos tecnológicos.

La anterior investigación, permite ampliar las alternativas estratégicas que pudieran ser tomadas en cuenta en la propuesta de orientación a los docentes abordados para el presente estudio, en consideración y uso de recursos tan valiosos como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de habilidades específicas en las áreas de la lectoescritura y matemáticas; mucho más aún cuando resultan tan atractivas y novedosas para los estudiantes de la educación básica primaria; mucho más aun en el abordaje de las dificultades de aprendizaje.

Sánchez (2017), realizó un estudio titulado: *“Análisis de los elementos para una estrategia de inclusión educativa en educación media del municipio de Pamplona”*, en la Universidad de Pamplona, Colombia; cuyo objetivo fue, analizar los elementos para una estrategia de inclusión educativa en la educación media del municipio de Pamplona. La investigación se enmarca en un modelo cuantitativo, orientado hacia una investigación descriptiva, con una muestra de diez docentes, cinco directores de núcleo, cinco directores o rectores de colegio, para un total de veinte (20) funcionarios administrativos del sector rural y urbano del municipio de Pamplona.

Se utilizó como técnica de recolección de datos, la encuesta y como conclusiones, se establecieron los lineamientos generales; los cuales están orientados a los aspectos pedagógico, didáctica y comunicativa del proceso de inclusión que conllevan a la creación de una estrategia incluyente para la educación media en el mencionado municipio; a manera de facilitar el proceso de integración, regulación y verificación del proceso. Sin embargo, a nivel general se concluye, que no existen sino acercamientos o intenciones del proceso y no un proceso real de inclusión, que responda a las necesidades pedagógicas de las instituciones educativas del municipio y de los municipios aledaños a Pamplona; es por este motivo, que la propuesta de estrategias se esboza como un modo de orientar y guiar a la comunidad educativa.

El aporte de esta investigación, se corresponde con el diseño de una propuesta; a través de la cual se muestran estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas, que facilita la interacción entre la diversidad y la inclusión educativas en las instituciones educativas del Municipio de Pamplona, tanto en la educación básica primaria como en la secundaria; lo que atañe ampliamente con el propósito que se persigue en el presente estudio, en cuanto que se intenta elaborar una propuesta de intervención pedagógica y terapéutica que facilite el establecimiento de estrategias dirigidas al abordaje de las dificultades de aprendizaje presentes en niños de 6 y 7 años de edad asistentes de las aulas de educación básica primaria en la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona.

Torres (2015) realizó una investigación denominada: *“Percepciones, actitudes y prácticas educativas de los docentes frente a la inclusión e integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales”*. El objetivo de la misma consistió tal y como se especifica en su título, en determinar las percepciones, actitudes y prácticas de los docentes frente a la integración e inclusión escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

(NEE); para lo cual se empleó, un estudio descriptivo-cuantitativo y cuya población se conformó, por docentes de instituciones educativas de Cúcuta y Pamplona del sector público y privado.

La muestra se constituyó en 110 participantes; para lo cual se calculó, las medidas de tendencia central y de dispersión, con la aplicación de un análisis de varianza (ANOVA) para verificar la relación entre las variables. Se tuvo en cuenta, los principios éticos de la Resolución 8430 de octubre de 1993, emitida por el Ministerio de Salud de la República de Colombia, en la que se establecen las normas y requisitos científicos, técnicas y administrativos, para la actividad investigativa dentro del área de salud.

Se obtuvo como resultados, que el 22,7% de los docentes, han tenido experiencia en el aula con alumnos con NEE. Se logró además, una alta confiabilidad de los instrumentos, mediante la consistencia interna de las respuestas para las tres escalas de medición con valores de alfa de cron Bach arriba de 0.8. Por otra parte, se halló una tendencia a actitudes totalmente favorables hacia la inclusión con puntaje de 42.8 para los docentes de instituciones privadas y 39.7 los de públicas.

En cuanto al uso de adaptaciones para la enseñanza, es de 80.8 para instituciones privadas y de 77.6 para instituciones públicas. Los docentes del sector privado presentaron una actitud muy favorable hacia el proceso de integración de los niños con NEE, con una puntuación media del total de la escala de 118.4; al igual, los del sector público presentaron una actitud favorable a favor de la integración, pero con reserva o dudas, sobre su implementación en el aula regular, con un puntaje de 113.9.

No se encontró relación estadísticamente significativa, entre las actitudes, percepciones y prácticas de los docentes con respecto a la integración e inclusión escolar de los alumnos con

NEE y las variables sociodemográficas, formación y experiencia docente, dada por valores de $p > 0.05$. Como conclusiones se obtuvo, que los docentes del estudio presentan en general, actitudes favorables hacia la inclusión e integración escolar de alumnos con NEE, con un mayor uso de estrategias educativas inclusivas.

Con investigaciones como estas, se permite tener una idea acerca de las oportunidades que tienen los niños con características especiales o con NEE, dentro de las aulas de educación regular o de primaria y sobre las posibles actitudes y percepciones docentes requeridas para atender las diferencias individuales; principalmente, de aquellos quienes puedan presentar un problema o dificultad de aprendizaje; en tanto que viabiliza, un pronóstico favorable para este tipo de estudiantes en particular. De allí su relevancia para servir de referencia para el estudio en curso.

Otro estudio pertenece al de Gamboa (2016), quien desarrolló una investigación en la Universidad de Pamplona, titulada: *“Desarrollo de competencias de lectoescritura en estudiantes de cuarto y quinto grado de escuela nueva, a partir de una propuesta lúdico-pedagógica desde lectura de contexto en la sede educativa rural San José de la Montaña del municipio de Mutiscua”*. Con la misma se pretendió, desarrollar habilidades lecto-escritoras en los estudiantes, mediante la aplicación de una estrategia lúdico-pedagógica, desde la lectura de contexto de la sede educativa rural. La propuesta contempla cuatro etapas a saberse: caracterización o determinación de necesidades educativas, diseño de propuesta lúdico-pedagógica, intervención y evaluación de la eficiencia del trabajo investigativo.

Esta investigación estuvo enmarcada bajo la metodología de investigación, con un enfoque cualitativo de tipo acción en educación aplicable a la lectura de contexto por cuanto tiene un alto carácter ético. Es cualitativa en la medida en que se despoja de fines o propósitos

impuestos desde fuera, caminando con los estudiantes desde sus realidades y aspiraciones; así como que se orienta, al desarrollo de la comprensión para lograr el acceso al conocimiento.

Utiliza en su desarrollo, un instrumento cualitativo autobiográfico, para realizar la caracterización de los estudiantes en su contexto natural, social y cultural. También, una prueba diagnóstica de comprensión lectora y producción textual, a partir de cinco historietas que evalúa procesos complejos y necesarios para la cualificación del proceso lecto-escritor de los estudiantes.

La propuesta didáctica de doce talleres lúdico- pedagógicos con lecturas en diferentes modalidades, video-foros, actividades artísticas, actividades del contexto, producción de texto, expresión oral y corporal, juegos y comprensión lectora, tendientes a fortalecer los procesos valorados en el instrumento diagnóstico y finaliza con la aplicación y valoración de una prueba de lectura y escritura con 25 preguntas críticas que visibilizan los avances lecto-escritores caracterizados en el diagnóstico y trabajados en los talleres de la propuesta.

La población de estudio se conforma con diecinueve (19) estudiantes de los grados transición a quinto de la sede educativa rural y la muestra sujeto de la intervención incluye tres (03) estudiantes del grado cuarto y tres (03) estudiantes del grado quinto de educación básica primaria, seleccionados por su debilidad lecto-escritora, su afinidad de edad, de procesos, de competencias, de estructuras y su proximidad a la secundaria donde se requieren procesos óptimos y bien fundamentados de lectoescritura para la permanencia en el sistema y el éxito académico .

Los resultados de la aplicación de la propuesta lúdico-pedagógica, evidencian los avances de los estudiantes en los diversos procesos que se proponen para desarrollar en cada uno de los doce talleres con los aspectos a fortalecer según los resultados caracterizados en la prueba

diagnóstica. Los resultados de la prueba final se sistematizan con valoraciones descriptivas sobre los avances y estados de los estudiantes en los procesos de comprensión y escritura propuestos en cada una de las 25 preguntas de la prueba final. Este análisis nos permite extraer algunas conclusiones que se formulan a modo de reflexiones y que podrían considerarse para continuar con la práctica de la lectura y la escritura desde los referentes de la lectura de contexto y las estrategias lúdicas, haciendo estos procesos básicos para la cognición más significativos, inherentes, motivantes y efectivos.

El manejo de temáticas, prácticas o saberes inherentes a los contextos, favorecen la disposición hacia la práctica lecto-escritora facilitándola y dotándola de significancia y eficacia; pues ellos refieren aspectos que le son propios, a la subjetividad de los individuos y comunidades; de lo cual, se puede determinar con relación al presente estudio de investigación, que de las propuestas lúdicas y pedagógicas, se obtienen aprendizajes significativos en los estudiantes que presenten; de alguna manera, algún déficit de atención y dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura. Todo lo cual, puede servir de referente para la propuesta de estrategias que se tiene prevista para el abordaje de las dificultades de aprendizaje presentes en niños de 6-7 años de edad cronológicas, cursantes del primer grado en la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona.

Marco Teórico

Como marco teórico que da sustento y fundamento al objeto de estudio en esta investigación, se tienen específicamente cuatro teorías a saberse: la *Teoría de la Pedagogía de Freire* (1994), la *Teoría Humanista de Carl Rogers* (1960), la *Teoría Socio-histórico Cultural de Vygotsky* (1885-1934) y la *Coopedagogía o Pedagogía de la Cooperación de Johnson y Johnson* (1985); las cuales desde las perspectiva de la atención educativa de personas con necesidades

especiales o con dificultades de aprendizaje; permiten dilucidar con mayor claridad, la comprensión acerca del tema de los trastornos presentes en algunos estudiantes, en quienes se les dificulta avanzar en sus procesos de aprendizaje; así como en el modo de intervenir o ser abordadas tales situaciones por parte de los docentes; en quienes debe preservar una actitud crítica y en constante alerta; para así entablar estrategias pedagógicas y terapéuticas innovadoras, que den respuesta oportuna y eficaz a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de estos discentes.

La primera, la *Teoría de la Pedagogía de Freire (1994)*; también llamada teoría de la pedagogía crítica, tiene una gran repercusión en la formación del docente en estos tiempos; debido a que con ella, se encuentra sentido a la expresión que debe existir y manifestarse entre estudiantes y profesores, orientada a permitir una mejor comprensión y conocimiento de la realidad educativa. Esta teoría se caracteriza, por ser participativa y por su calidad social, expresada en la dimensión emancipadora de la producción de conocimientos y la propia humanidad de quienes hacen parte del hecho educativo; sin descuidar, la rigurosidad académica.

Está determinada, por ser una pedagogía con continuidad, calada de vida, problematizadora y que permite poner en práctica, un conjunto de alternativas pedagógicas propuestas para la enseñanza, con posibilidad en los estudiantes, dentro de un constante y permanente cuestionamiento; así como que **estos**, desafíen la dominación de creencias y prácticas que la generan. Propone una relación constante entre la teoría y la práctica educativa, en la que se busca alcanzar un pensamiento reflexivo y cuestionador, implicado en un actuar crítico dentro de la sociedad.

De acuerdo con sus orígenes; es fiel a este tipo de pedagogía, el reconocimiento de los saberes previos de las poblaciones excluidas o vulnerables de ser atendidas conforme a sus NEE

o con alguna condición en particular; que genere en estos niños y jóvenes estudiantes, una dificultad para aprender en cualquiera de las áreas académicas implicadas con los procesos de lectura, escritura y cálculo; por tanto, desde la formación pedagógica, un docente que busque la inclusión educativa, requiere concebir el currículo como un marco referencial que permita su contextualización, que lo adecue a las necesidades especiales o específicas de cada estudiante; tomando en cuenta, las posibilidades, limitaciones e intereses de cada quien, durante su recorrido formativo.

La segunda de estas teorías, la *Teoría Humanista de Carl Rogers (1960)*; sirve de base fundamental en este estudio, puesto que esta teoría puede llegar a ser concebida como una psicología del ser y no del tener; así como también enfocada, en la personalidad individual de cada niño o estudiante, teniendo en cuenta sus aspectos psicológicos y sociales, así como su comportamiento, en constancia a su edad y crecimiento. Con referencia a esta teoría vale la pena destacar, que la misma incluye dos aspectos consustanciales como son: (a) las condiciones psicológicas generales para cualquier tipo de aprendizaje; (b) la preocupación centrada en el desarrollo afectivo y desenvolvimiento intelectual del estudiante.

Este modelo teórico, considera a los estudiantes como entes individuales y diferentes que los demás, con iniciativa propia, con necesidades personales de crecer con capacidades y potencialidades variadas, para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. La participación de la persona no es solo cognitivamente, sino que están dotadas de afectos, intereses y valores particulares, a quienes se les debe considerar como seres totales. Esta teoría, centra su mayor interés en los derechos humanos y personales, en lo justo y equitativo dentro de la diversidad humana.

La tercera teoría, la de Lev Semionovich Vygotsky (1885-1934), permite que las unidades curriculares sea pensadas desde esta alternativa teórica, desde el consentimiento de que las personas no sean vistas como ordenadores aislados social, cultural, ni históricamente, sino que sus posibilidades dependen de factores desde cualquiera de las dimensiones contextuales en la que se vive. Para este enfoque teórico, la educación formal o escuela es considerada una fuente de crecimiento, en el que se introducen contenidos contextualizados, con sentido y orientación hacia el avance y progreso del individuo; todo lo cual hace posible, la generación de actitudes de formación personal relacionadas con el ambiente y la calidad de vida; así como, tomar decisiones teniendo en cuenta, aspectos científicos, técnicos, económicos, políticos, sociales; entre otros, para participar individual y colectivamente, de manera responsable y autónoma.

Por último, la cuarta teoría denominada Coopedagogía o Pedagogía de la Cooperación de Johnson y Johnson (1985); a través de la cual se propone un enfoque de desarrollo institucional basado en principios de cooperación, como alternativa para resolver las dificultades que enfrenta la educación y así facilitar, la construcción de relaciones dentro y fuera de la escuela; así como, impactar significativamente el desarrollo educativo. Como complemento de esta propuesta, se presenta un enfoque organizacional pedagógico, desde los postulados del aprendizaje cooperativo; a partir del cual se orienta, el trabajo didáctico del docente.

La misma se soporta en dos premisas: (1) en el reconocimiento de la planeación organizacional cooperativa como estrategia para la consolidación de los procesos académicos y administrativos, y (2) en la creencia de que hay un aprendizaje eficaz, duradero y en valores si los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para solucionar los problemas y las acciones educativas en las cuales se ven inmersos. Para su desarrollo, se parte del supuesto de que si se hace un esfuerzo por evitar las actitudes competitivas e individuales y se aplican estrategias

didácticas que den cuenta del desarrollo de valores vividos y contruidos en la cotidianidad de la vida académica, se producen mejores resultados en el aprendizaje de los niños. Y más importante aún es, que los individuos adquieren competencias socio afectivas, además de las cognitivas, de enormes potencialidades personales, sociales y civilistas (Marín, 2002; Walberg y Paik, 2002; Johnson y Johnson, 1990; Ovejero, 1990; Slavin, 1985).

Los principios cooperativos, son generadores de organización social y; por tanto, de comunidad, pues la humanidad debe su existencia precisamente a su aplicación. La solidaridad, la igualdad, la equidad, el respeto, la responsabilidad social y la democracia constituyen una filosofía comunal, contraria al individualismo y competición de otros modelos. En ese marco, y atendiendo a los procesos académicos y a los administrativos, se debe tener en cuenta los siguientes principios:

a) *De organización administrativa*, fundada en la conformación de los órganos institucionales; a través del cual, internamente se promueven actuaciones cooperativas; así como, la creación de espacios de participación democrática y cierta de su comunidad.

b) *De integración social interinstitucional*, en la que existe una relación social educativa entre instituciones de la misma o de distintas localidades; incluso, de ciudades y países distintos; cuyo resultado, es la trascendencia del trabajo solitario al establecimiento de redes de cooperación académica. Implica también el trabajo en equipo, relacionado con énfasis, en las diferentes áreas o grados; es decir, se trasciende del espacio local y aislado hacia la construcción de una cultura de cooperación interinstitucional, caracterizada por la constitución de redes de apoyo que permitan el reconocimiento y aprendizaje de experiencias en entes similares.

c) *De integración familia-escuela*; a través del cual se propone, que las relaciones entre la escuela y las familias; así como, las relaciones de las familias entre sí, deben tener propósitos

educativos; esto es, la participación de los padres en los procesos de formación y no agotarse en asuntos estrictamente operativos e instrumentales. Los padres de familia o quienes hacen sus funciones, se constituyen en un soporte importante dentro del proceso formativo; quienes por acción o por omisión, crean un ambiente educativo en el que crecen los estudiantes. Por lo tanto, es exigible que la familia adopte actitudes proactivas para que dicho entorno sea el más adecuado posible y se aproxime a los centros educativos, para actuar en concordancia con la tarea formativa, apoyando y contribuyendo con los propósitos institucionales.

d) *De cooperación entre docentes*, se basa en la consolidación de grupos de docentes utilizando como estrategia el trabajo en equipo, en el marco de la filosofía cooperativa, para brindarse apoyo, formación y actualización mutua y permanente. Este trabajo colaborativo puede existir entre los docentes de la misma institución y también entre los de otras del sector, ciudad o país. La construcción de saberes mediante el trabajo cooperativo promueve la cualificación pedagógica y disciplinar de los docentes, la que adquiere mayor significación al ser enriquecida por el conocimiento y las prácticas que devienen de distintas instituciones.

e) *De cooperación social*; a través de la cual, se establecen relaciones de mutua cooperación entre la escuela con otras instituciones de su mismo tipo o que corresponden a otros sectores socioeconómicos distintos; pero que de igual modo, contribuyen en el logro de sus propósitos misionales. Se da por medio de una estrecha vinculación con la comunidad, con organizaciones intermedias del sector productivo, posibilita la apertura de canales de comunicación, que con perspectivas diferentes contribuyen con los propósitos de la labor escolar, a la vez que proveen puntos de vista y experiencias distintas, que enriquecen el trabajo del aula.

Ahora bien, estos principios de cooperación, sumados a la capacidad de aprendizaje, dan lugar a una organización cooperativa de aprendizaje, que mantiene un diálogo constructivo entre

sus miembros; en especial, entre los profesores, en pro del desarrollo de los planes institucionales. Se enfatiza en los docentes, porque toda transformación los convoca y compromete; de hecho, se constituyen en el motor de la misión y visión organizacionales.

Dificultades de aprendizaje.

El concepto de Dificultades de Aprendizaje, ha ido evolucionando desde aquellos tiempos, donde se empleaban términos peyorativos, discriminativos, excluyentes y segregacionistas, para referirse a estas personas; así como desde su traducción literal del inglés “Learning Disabilities”, donde las diversas definiciones han sido influenciadas por factores como la aplicación de pruebas, al investigador y los recursos metodológicos con los que contaban. Sus antecedentes históricos han sido considerados en dos dimensiones, a la secuencia cronológica y al tipo de alteración estudiada en ellas.

El término fue propuesto por Kirk en el año 1962; el cual se acuñó, debido al debate sostenido en esos tiempos, sobre el efecto estigmatizador de algunas etiquetas diagnósticas. Fue asumido como un término optimista, frente a los otros conceptos preexistentes; a manera de no centrarse en los problemas biológicos irreversibles, sino en el acto de enseñanza-aprendizaje. Los niños que tienen dificultades de aprendizaje:

...son aquellos que manifiestan una discrepancia significativa en términos educativos entre su potencial intelectual estimado y su nivel real de logro, en relación con los trastornos básicos en el proceso de aprendizaje, que pueden o no ir acompañados de una disfunción demostrable del sistema nervioso central y que pueden no mostrar un retraso mental generalizado o un déficit educativo o cultural y tampoco trastornos emocionales graves o pérdida sensorial.

(Bateman, 1965, p.220)

Los niños con este tipo de dificultades especiales en el aprendizaje, muestran un desajuste en uno o más de los procesos psicológicos básicos que abarcan la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito. Pueden además manifestarse en trastornos auditivos, del pensamiento del habla, de la lectura, deletreo o matemáticas. Incluyen problemas referidos como incapacidades perceptivas, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, entre otros; pero no están incluidos, aquellos que se deben a retrasos visuales, auditivos, motores, retrasos mentales, trastornos emocionales graves o desventajas ambientales (Kirk, McCarthy y Kirk, 1968).

Los problemas o trastornos del aprendizaje; son por tanto, una expresión genérica referida a un grupo heterogéneo que se manifiesta en trastornos y dificultades en la adquisición y uso de la audición, el habla, la lectura, el razonamiento o habilidades matemáticas (Comité Nacional de los EEUU para las dificultades de Aprendizaje, 1981), considerados intrínsecos al individuo y se presupone que son debido a disfunciones del sistema nervioso central. Aunque un trastorno del aprendizaje puede producirse de manera simultánea con otras incapacidades (por ejemplo: deterioro sensorial, retraso mental, trastornos emocionales y sociales) o debido a influencias ambientales (por ejemplo: diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos), no son el resultado directo de tales trastornos o insuficiencias.

Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje.

Ahora bien, en consideración de los anteriores aportes conceptuales sobre lo que son las dificultades de aprendizaje; es de inferirse, que se trata de un término general; en el cual se agrupan, una serie de trastornos que pueden llegar a ser bastante heterogéneos y se manifiestan en dificultades significativas a nivel escolar; específicamente, en la adquisición y uso de la

lectura, escritura, razonamiento y cálculo; en tanto que su clasificación se hace conveniente distinguirlas en dos grupos:

a) Problemas Generales de Aprendizaje, como concepto amplio que se refiere, a aquellos trastornos que pueden manifestarse de diversas maneras; pero en todos los casos, afectan el rendimiento global del niño o niña; es decir, perjudican varias áreas del desempeño escolar, apreciándose lentitud, desinterés para el aprendizaje, deficiencia en la atención a estímulos escolares y dificultad para concentrarse en la realización de determinadas tareas. Pueden tener orígenes variados; tanto en el niño, como en el sistema escolar. En el primero de estos, debido a insuficiencia intelectual, inmadurez, retardo socio cultural, interferencia emocional, alteraciones orgánicas sensoriales y/o motoras, lentitud para aprender y falta de motivación; y en cuanto a la enseñanza educativa, motivado a los recursos limitados en el aula, metodología inadecuada, programas rígidos, malas relaciones profesor-alumno y deficiencias del maestro y la escuela (Bravo, 2002, p.31).

b) Trastornos Específicos de Aprendizaje (TEA), referido a un trastorno en uno o más de los 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; así como, desventajas ambientales, culturales o económicas (Bravo, 2002, p.31).

Causas de Trastornos de Aprendizaje.

Es de tener en cuenta, que “...ciertas características individuales y ciertos factores ambientales ejercen una gran influencia sobre el aprendizaje de materias tales como lectura, aritmética, ortografía y lenguaje” (Bueckner y Bond, 1992, p.51); donde además, estas dificultades para aprender; por lo general, son consecuencia de la combinación de muchas causas, no implicadas necesariamente una dificultad específica del aprendizaje; entendidas estas, como aquellos: “...desórdenes producidos por compromisos en uno o más procesos psicológicos básicos, que provocan dificultades en la capacidad para comprender y utilizar lenguajes hablados o escritos, y que se encuentran asociados con el mal funcionamiento del Sistema Nervioso Central” Ministerio de Educación Pública, MEP, 2010, s/p).

De modo que: “...cualquier alteración que esté presente en las condiciones internas del sujeto, en términos de su estructura neuro-biológica y psicológica, sin afectar su integridad cognitiva; así como interferencias en su realidad ambiental: familiar, social y comunitaria, pueden ocasionar dificultades en su proceso de aprendizaje” (Fernández, s/f, p.1); aunque son pocos los casos, en el que las dificultades para aprender, obedezcan “...a la acción de un factor único o a la influencia de una condición aislada” (Bueckner y Bond, 1992, p.51).

Ya que en consideración de lo anterior; podría suscitarse el caso, de que un estudiante no tenga afección directa en su aprendizaje motivado a una facultad reducida o presencia de algún tipo de discapacidad, sino que se deba por ejemplo, a un leve defecto auditivo, originado por factores de orden ambiental, como el ruido, que el docente hable con voz muy suave o incluso, por interferencias en la atención al preferirse centrarse a otros estímulos de mayor interés; todo lo cual, pudiese interferir de manera directa y repercutir negativamente en su desempeño o rendimiento estudiantil, al ser manifestado con un bajo o lento aprendizaje.

Por otra parte, lo que puede ser evidenciado como sentimiento de inseguridad presente en un estudiante y que por lo general acarrea retraimiento en él; puede ser asumido, como que tal situación se debe a un factor de tipo emocional y se descarte el hecho, de que se deba a una dificultad para aprender; generalmente difícil de dilucidar; siendo a lo mejor, que tal retraimiento sea originado; efectivamente, por la presencia de serios problemas de aprendizaje; sin prestársele, la mayor importancia por parte del docente.

Por tanto, las causas de los problemas de aprendizaje son con frecuencia tan sutiles, que escapan a los medios usuales de detección y que por lo general, los docentes de aula regular requieren de la ayuda de especialistas en el área de Dificultades de Aprendizaje y que pese a tales dificultades de determinación causal, no se puede prescindir del estudio de los factores que contribuyen a su aparición y desarrollo; a través de lo cual se puede determinar, que las causas más usuales que originan las dificultades de aprendizaje, se deben a:

a) ***Factores intelectuales y neurológicos***, las cuales afectan, la dominancia cerebral y están ampliamente relacionados con el grado de competencia en aprendizajes tales como lectura, aritmética o cálculo y lenguaje (Brueckner y Bond, 1992). Estos niños posiblemente no presenten deficiencias específicas de aprendizaje y lo más probable es que su rendimiento sea normal, de acuerdo a su capacidad. Por consiguiente, al determinar la influencia de las condiciones intelectuales y neurológicas, hay que considerar aspectos intelectuales como la memoria deficiente, poca habilidad para procesar información, persistencia e incapacidad de relacionar las partes con el todo, dificultades de atención y concentración; así como, fallas en las estrategias de autocontrol y autorregulación, entre otros.

Existe también la posibilidad, de que a causa de alguna lesión o deterioro del sistema nervioso, se produzcan trastornos en el aprendizaje de la lectura y ortografía; por tanto, el

docente debe reconocer, que este tipo de estudiantes, desarrolla sus capacidades y destrezas a un ritmo más lento que el resto de los educandos; lo que implica, que deben adaptarse los procesos de enseñanza a tales limitaciones, a fin de cubrir las necesidades educativas de manera más individual.

b) ***Factores sensoriales y físicos***, donde las condiciones físicas precarias como la mala nutrición, enfermedades frecuentes o cualquier anomalía física que desgaste la energía física, le distraiga o le produzca inquietud o malestar, se relacionan en cierto grado, con un rendimiento escolar pobre o ejerce una perniciosa influencia sobre su aprendizaje. La atención difusa, la fatiga, el escaso control motriz o escasa coordinación motora y los defectos visuales y auditivos, tampoco contribuyen a la realización de un trabajo eficiente (Brueckner y Bond, 1992).

Las características físicas y sensoriales del escolar, están directamente relacionadas con el rendimiento escolar; por tanto, estudiantes con limitaciones de este tipo, tienen predisposición de determinadas deficiencias en materias básicas como la lectura, escritura, cálculo, ortografía y otros aspectos del lenguaje; condiciones estas, que son necesarias en el establecimiento de los métodos correctivos durante la práctica pedagógica y/o terapéutica, por lo que el efecto sobre el éxito escolar, dependerá del análisis exhaustivo y detallado en su detección y de la adecuación de los métodos de enseñanza.

c) ***Adaptación personal y social***, tiene una relación íntima con ciertas dificultades de aprendizaje; puesto que es usual encontrar en los entornos escolares, que gran número de estudiantes con problemas de aprendizaje; padecen al mismo tiempo, de conflictos personales y sociales; los cuales en ciertos casos, tales desajustes personales o trastornos emocionales, suelen

asociarse por diversas razones, solo con una determinada área del programa académico, teniendo un rendimiento normal en todas las demás (Brueckner y Bond, 1992).

d) **Factores ambientales y educativos**, son condiciones externas al alumno las que por su propia naturaleza obstructiva o bien por su inadecuación a las limitaciones intrínsecas del sujeto, contribuyen decisivamente a obstaculizar el proceso normal del aprendizaje. Este tipo de factores, se encuentran en la raíz de la mayor parte de los problemas escolares que generan casos serios para aprender (Brueckner y Bond, 1992).

Otra clasificación considerada entre los causales de las dificultades de aprendizaje, se encuentran las referidas a aquellas de tipo: (1) **perceptivo**, dificultades en la percepción, memoria (visual, auditiva y espacio temporal); (2) **intelectual**, déficit o inmadurez Intelectual, porque para lograr una transcripción correcta, son necesarias operaciones de carácter lógico intelectual que faciliten el acceso al aprendizaje de un código de correspondencia fonema-grafema y el conocimiento de los diversos elementos lingüísticos (sílabas, palabras, frases); (3) **lingüístico**: Referidos a los problemas del habla (emisión de sonidos); entre las que más comunes se encuentran son: el rotacismo y ceceo; (4) **afectivo**, en el que se manifiesta un bajo nivel de motivación. Si no hay motivación en el niño, este se le dificulta prestar atención a la tarea y puede cometer errores, aunque conozca perfectamente la ortografía y; (5) **pedagógico**, métodos de enseñanza inadecuados.

Sin embargo, es de advertir en las referencias bibliográficas, que las causas que originan las dificultades de aprendizaje o trastornos del aprendizaje, se encuentran actualmente muy discutidas en la bibliografía; por lo que se asume, que son de diversa índole y complejidad. Muchas de estas se encuentran ligadas a la maduración cerebral lenta, disfunción o lesión cortical o de otras áreas corticales relacionadas con funciones de procesamiento específicas,

anormalidades biológicas o genéticas. También están implicados factores no biológicos (Ardila, Rosselli y Matute, 2005).

Los trastornos del aprendizaje pueden generarse antes de nacer, durante el parto o a lo largo de la vida por enfermedades o eventos que causen algún tipo de lesión cerebral específica; de igual modo, por alguna situación psicológica que afecte los procesos de aprendizaje de la persona. Por otra parte, se pueden clasificar en consideración a los factores intrínsecos al desarrollo del niño y factores extrínsecos de la situación de enseñanza-aprendizaje (Maciques, 2004); puesto que se plantea, que estos factores operativamente se debe a:

1. Factores intrínsecos del desarrollo del niño. Desviaciones leves (estados cerebro-asténicos, deficiencias sensoriales y del lenguaje leves, alteraciones emocionales transitorias, inmadurez afectiva, privación psíquica y retardo en el desarrollo psíquico); desviaciones graves o manifiestas (deficiencias sensoriales y del lenguaje graves, retraso mental y trastorno de la conducta)

2. Factores extrínsecos. Inadecuada organización del proceso docente-educativo, ausentismo escolar y abandono social y pedagógico. Los factores intrínsecos se consideran que pueden tener en pronóstico un carácter más grave y menos reversible cuando se busca la corrección de los mismos.

En los primeros años de vida de algunos niños, hay quienes sufren algún retraso evolutivo, que sin ser muy significativo, puede indicar la presencia de alguna dificultad de aprendizaje. Estos infantes por lo general pueden presentar un desarrollo y coeficiente intelectual (CI), situado dentro de la normalidad, aunque se aprecian desviaciones discretas en procesos cognitivos básicos y en el lenguaje; razón que conlleva, a que la comprensión de las dificultades de aprendizaje se realice con un enfoque multifactorial, en consideración de que todas las

dimensiones del desarrollo (biológico, psicológico, educativo y social). En síntesis, pudieran resumirse en la presentación, de modo aislado o combinado, los siguientes factores:

a) ***Neuropsicológicos***. Problemas de base genética, determinadas e identificadas; sobre todo, en casos de anomalías de los cromosomas sexuales como el síndrome de X frágil (Ratchcliffe, 1982); sin embargo, en gran parte de los trastornos de aprendizaje, no se encuentran anomalías de este tipo. Solo en los casos de algunos trastornos ligados al aprendizaje de la lectura (dislexia de predominancia auditiva); disfunciones bioquímicas (posible déficit de los neurotransmisores y de otros procesos moleculares), alteraciones endocrinas (interacción entre los andrógenos y el proceso de lateralización cerebral durante el desarrollo del niño), daños subsiguientes a complicaciones (desnutrición) en el período perinatal o postnatal y limitaciones en la integración perceptiva y motriz.

Este factor encuentra sus supuestos en la relación entre procesos de aprendizaje y funciones cerebrales (Coplin y Morgan, 1988). Es importante destacar, que no existe una alteración significativa entre el estado neurológico (Manzano, 1991); por lo que se sabe, que los niños con trastornos del aprendizaje presentan signos neurológicos menores; además, los estudios transculturales muestran grandes similitudes en los trastornos evaluados en culturas diferentes (Vander Der Vlugt, 1985). Finalmente, en esta misma dirección se sabe, que existen baterías neuropsicológicas que discriminan a los niños normales de los que tienen el trastorno y de aquellos que tienen una lesión evidente en el sistema nervioso.

b) ***De los procesos de aprendizaje***. Adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, recursos disponibles, metodologías utilizadas y adecuación de los procesos a las características individuales. Tiene que ver con el modelo cibernético y la teoría de la

información, quienes plantean que el trastorno se trata de una incapacidad relativa, una variabilidad para recibir (input), organizar, integrar, almacenar y evocar (output) la información.

c) **Sociales y culturales.** Escasa estimulación ambiental, limitaciones en las experiencias de relación, aislamiento, restricciones en los procesos de la comunicación y escasez de recursos para la nutrición y la crianza. Existe una relación entre un medio sociocultural desfavorecido y las dificultades escolares. Como se puede ver, son múltiples las causas que se han relacionado con dificultades en el aprendizaje, desde lo económico, pasando por lo social, político y religioso, entre otros. Parece que se involucran una gran variedad de déficits neurocorticales y aéreas de disfunción neurológica; sin embargo, etiologías exactas no han sido identificadas (Pratt y Patel, 2007). A tal efecto es de resaltar, que la mayoría de las veces, son un conjunto de factores los que se pueden convertir en una fuente de riesgo y no cada uno por separado (Pérez, Ferri, Melià y Miranda, 2007).

Ahora bien, según las áreas académicas en las que se presentan estas dificultades, se han establecido diversas clasificaciones de los trastornos del aprendizaje; entre las que se tienen como las más comunes, aquellas referidas a dificultades para la lectura, la escritura, el cálculo y las actividades motoras; así como, al déficit de atención e hiperactividad, que fundamentalmente afecta el comportamiento del niño, en diferentes ámbitos de su vida; particularmente, en el medio escolar, causándole dificultades académicas de distinto tipo. Desde la Fundación Centros de Aprendizaje Neuroharte, se ha establecido una clasificación que atiende a la organización cortical del cerebro, a su desarrollo y procesos cognitivos; tales como:

a) **Problemas de aprendizaje por inmadurez neurológica o desarrollo lento.** Se caracterizan por presentar dificultades de tipo psicomotor, evidencia de signos neurológicos blandos y dificultades en la recepción de información sensorial que dificulta su procesamiento e

integración, cuya causa es principalmente un desarrollo neurológico menor en relación con la edad.

b) ***Problemas de aprendizaje asociados a dificultades en la adquisición del lenguaje.*** Se trata de las dificultades que presentan los niños en el desarrollo de sus habilidades comunicativas, asociadas generalmente a complicaciones para discriminar los segmentos propios de las estructuras lingüísticas; esto les dificulta la adquisición del código lecto-escrito, presentando en algunos casos dificultades de tipo semántico, pragmático o sintáctico.

c) ***Problemas de aprendizaje asociados a dificultades en la función ejecutiva.*** En este caso se trata de niños que presentan fallos en la conducta social, por sus dificultades para comprender adecuadamente el contexto y adaptarse a él, sin hacer uso de estrategias que le permitan orientarse y actuar hasta la culminación de una meta. Lo anterior repercute en su motivación por el aprendizaje o por cualquier otra circunstancia que exija esfuerzo.

d) ***Identificación y atención de los estudiantes con trastornos del aprendizaje.*** La identificación oportuna de estudiantes que presentan dificultades del aprendizaje es el punto de partida para garantizar el acceso a una educación de calidad que atienda las necesidades particulares de los escolares; este proceso debe involucrar diferentes niveles de atención que, por su complejidad, requieren un abordaje integral que responda a las múltiples necesidades de los estudiantes.

Tipos de Trastornos de Aprendizaje.

Con el devenir del tiempo y a través de los hallazgos e investigaciones realizadas, se ha permitido identificar y analizar profundamente, sobre el tema de las dificultades y trastornos de aprendizaje más comunes; de manera que puedan ser detectadas y tratadas a tiempo, a fin de prevenir la aparición de problemas asociados a estados emocionales, conductuales o de otra

índole en los niños o escolares, repercutiendo en el rendimiento estudiantil. Así, cuando se da una detección temprana e intervención especial apropiada, la mayoría de los niños y adolescentes pueden superar o aprender a compensar los problemas escolares que se hayan podido presentar. Para ello, se hace necesario tener en consideración, la variedad de trastornos del aprendizaje que pueden presentarse en los escolares; entre los que se mencionan:

a) ***Dislexia***, consiste en uno de los más frecuentes problemas de aprendizaje. Se caracteriza por la dificultad en la adquisición de la lectura en la edad promedio habitual, al margen de cualquier déficit sensorial. Es un trastorno que radica en una discapacidad para el aprendizaje de la lectura y la escritura. La dificultad está, en pasar mentalmente del lenguaje oral con imágenes conocidas y tridimensionales, al lenguaje escrito con signos gráficos ausentes de imágenes (Málaga y Arias, 2010). Por lo general, los escolares con este tipo de trastorno, leen muy despacio y con continuas repeticiones, no hacen puntuaciones. Se observan confusiones de los grafemas cuya correspondencia fonética es parecida o de forma semejante. Realizan con frecuencia, rotaciones, inversiones, omisiones, adiciones, sustituciones y fragmentaciones de las letras y/o las palabras. Tienen dificultades para captar la fragmentación y ritmo de las frases.

Tal afección: “...trata de un problema de lenguaje escrito, no del oral; no está relacionado con otras habilidades cognitivas o, lo que es lo mismo, no está relacionado con la inteligencia general” (Rello, 2018, s/p). Para comprender un texto, estudiantes con este trastorno, necesitan leerlo varias veces y en voz alta; por lo que es poco común, que la información escrita sea entendida en su totalidad. Su incapacidad para comprender lo que leen, hace que se muestren distraídos, con dificultades para memorizar, que se aburran y denoten falta de esfuerzo y atención, bajo rendimiento y baja autoestima progresivamente.

Es de afirmarse, por lo encontrado en la literatura, que la dislexia: "...presenta una naturaleza familiar y hereditaria" (Behrman, Kliegman y Jenson, 2004, p.110); por lo que la historia familiar de dislexia, es un factor determinante de cara al diagnóstico temprano de un niño con sospecha de este trastorno. La causa sigue siendo desconocida, aunque hoy se admite la base genética. A razón de ello, es de gran importancia que la detección y tratamiento se realicen antes de los siete años de edad; porque teniendo en cuenta, que la mayor parte de los conocimientos escolares se adquieren a través del aprendizaje de la lectoescritura, los escolares corren el riesgo de acarrear un grave y definitivo retraso en su formación escolar y humana. Su tratamiento, requiere un proceso de reeducación con técnicas específicas individualizadas, con el fin de adquirir la capacidad de interpretar; de forma casi automática, los símbolos gráficos habituales usados en la lectura y la escritura.

La dislexia, no es una enfermedad, tampoco se trata de un trastorno curable, pero sí tratable. Es un modo distinto de aprender, que no se contempla habitualmente en el sistema educativo. No desaparece espontáneamente, sino que requiere de un proceso de reeducación individualizada (educación multisensorial, educación psicomotriz, entrenamiento perceptivo-motriz, desarrollo psicolingüístico, entrenamiento de la lectoescritura), para que el disléxico consiga interpretar; por sí solo y de forma casi automática, los símbolos de la lectura y escritura, que debe empezar lo antes posible, entre los cuatro y los seis años; evitando así, la posterior aparición de problemas más graves y garantizando el éxito de adquisiciones más complejas. Existen distintos enfoques terapéuticos, dependiendo de la edad del individuo, donde las medidas se basan en intervenciones sobre el lenguaje, la fonología y la lectura; todo ello, de forma personalizada para cada caso y bajo unas condiciones pedagógicas adecuadas.

b) ***Discalculia***, es un trastorno que provoca en el niño con inteligencia normal, dificultad para la adquisición de las habilidades matemáticas, estabilidad emocional y con una formación académica adecuada o estándar (Shalev, 2004, citado por Málaga y Arias, 2010, p.45). Este tipo de trastorno, afecta a muchas de las actividades cotidianas, ya que las matemáticas son necesarias para la correcta interpretación de las escalas de tiempo (calendarios, horarios, partituras, direcciones, números de calles, latitud, longitud, para el manejo de recursos monetarios y hasta para cocinar; es decir, seguir una receta con cantidades, tiempos de cocción, entre otros).

Se traduce por un fracaso en la adquisición de las operaciones matemáticas básicas, muy por detrás del grupo de su misma edad. En la adolescencia, muchos individuos llegan a tener un aceptable uso de conceptos matemáticos sencillos. Sin embargo, la mayoría de ellos poseen un rendimiento por debajo de lo esperado en el área de las matemáticas, en comparación con sus compañeros de clase. Tiene una incidencia menor que la dislexia, si bien existe la opinión generalizada de que se trata de un trastorno (Málaga y Arias, 2010, p.45).

Según alegan los mencionados autores, al igual que la dislexia, la discalculia es un trastorno con un marcado componente familiar y hereditario, aunque se considera que su origen es multifactorial. Sin embargo, hasta ahora, los avances en la genética de la discalculia no han sido tan numerosos como en la dislexia. El diagnóstico es más complejo que el de la dislexia, ya que por una parte no existen criterios unificados ni variabilidad de pruebas estandarizadas y, por otra parte, existe una gran variabilidad interpersonal en cuanto al aprendizaje de las habilidades matemáticas.

Al igual que sucede con la dislexia, la discalculia es un trastorno tratable pero no curable. No se trata de un trastorno menor, ya que las personas afectas evitan las matemáticas, lo que

repercute en su rendimiento académico y puede llegar a condicionar su futuro, ya que tienden a elegir actividades o carreras universitarias que no precisan de esta materia. En la ansiedad matemática, una intervención psicológica puede resolver el problema, mientras que la discalculia precisa un enfoque terapéutico distinto.

a) **Disgrafía**, se trata de un trastorno relacionado con la escritura, debido a las dificultades para escribir correctamente. Los niños con disgrafía del desarrollo o con trastorno de la expresión escrita, son capaces de comprender lo que se les dice; así como hablar y leer claramente; sin embargo, se evidencia en ellos, tal y como se mencionó con antelación, dificultades para el aprendizaje de la escritura. Se trata de un defecto no relacionado con la escritura manual, ni con el dominio del lápiz o bolígrafo, sino con los signos de puntuación, el deletreo de las palabras y la construcción global de las frases y oraciones y aunque se trata de un trastorno frecuente en los escolares, de mayor frecuencia en los varones, aún se desconoce su prevalencia y distribución en los dos sexos (Moore y Jefferson, 2005, p.34).

Como característica esencial de este trastorno se tiene, que al ser evaluado el escolar mediante pruebas normalizadas administradas individualmente o por evaluación funcional de la habilidad para escribir, este se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado a su edad cronológica, a su coeficiente de inteligencia y la escolaridad propia de su edad; por lo que dicho trastorno interfiere significativamente el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana que requieren de la habilidad de la escritura.

Generalmente se observa, una combinación de deficiencias en la capacidad del Individuo, para componer textos escritos; lo que se manifiesta, por errores gramaticales o de puntuación en la elaboración de frases, una organización pobre de los párrafos, errores múltiples de ortografía y una grafía excesivamente deficitaria. En general este diagnóstico no se formula, si

solo existen errores de ortografía o una mala caligrafía, en ausencia de otras anomalías de la expresión escrita. En comparación con otros trastornos del aprendizaje, se sabe relativamente poco acerca de los trastornos de la expresión escrita y de su tratamiento, particularmente cuando aparecen en ausencia de trastorno de la lectura.

Con la excepción de la ortografía, en esta área, las pruebas normalizadas están menos desarrolladas que las de lectura o de capacidad matemática, por lo que la evaluación de anomalías en las habilidades para la escritura puede requerir la comparación de distintas muestras de tareas escolares escritas del sujeto con el rendimiento esperado en función de su edad y su coeficiente intelectual (CI); especialmente, en el caso de niños situados en los primeros cursos de enseñanza Básica, quienes para establecer la presencia y amplitud de este trastorno, pueden precisarse tareas en las que el niño deba copiar, escribir al dictado y escribir espontáneamente (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-IV, 2002, p.54).

b) **Disortografía**, dificultad para escribir correctamente el idioma, conforme a las normas y principios convencionales a nivel ortográfico; puesto que implica un mal uso de las formas y reglas ortográficas que afecta la palabra, no su trazo (Luzardo y Vinuesa, 2016). En sus formas más ligeras, se manifiesta por desconocimiento, negligencia de las reglas gramaticales, olvido y confusión en los artículos y pequeñas palabras corrientes. En formas más intensas, presenta alteraciones que afectan la correspondencia entre el sonido y el signo escrito (omisiones, adiciones, sustituciones, desplazamientos de sílabas y letras).

Según los autores antes citados, para tener un buen dominio en la escritura a nivel ortográfico, se emplean dos procesos: (1) **simbolización de fonemas**; para lo cual, el individuo debe haber desarrollado una buena percepción auditiva; de manera, que le permita diferenciar o

distinguir los distintos sonidos que constituyen los fonemas de una palabra y; (2) **simbolización de signos gráficos**; requiere una intervención de la percepción auditiva, visual y espacio temporal; por lo que es necesario, un determinado grado de madurez de los mismos.

Los signos de este tipo de trastorno, pueden ser clasificados como: (1) *errores de carácter lingüístico-perceptivo*, por la sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos semejantes, en el punto y modo de articulación; (2) *omisiones, adiciones e inversiones de sonidos*; (3) *errores de carácter viso-espacial*, donde se sustituyen letras diferenciadas por su posición en el espacio (p, q, b, d), letras similares en características visuales (m-n, a-o, l-e), escritura de frases en espejo y confusión en palabras con fonemas que admiten doble grafía (b-v, ll-y, z, j); (4) *errores de carácter viso-auditivo*, dificultad para realizar síntesis y asociación entre fonema y grafema, se cambian unas letras por otras sin sentido; (5) *errores con relación al contenido*, uniones de palabras, separación o unión de sílabas que componen una palabra; (6) *errores referidos a las normas ortográficas*, no poner “m” antes de la “p” y “b”, no cumplir con las reglas de puntuación, no respetar las mayúsculas después del punto, al principio de un texto o cuando se escriben sustantivos propios.

c) **Dislalia**, trastorno del lenguaje hablado, que afecta la producción de los sonidos y la alteración en las articulaciones de los fonemas. Se refiere a la alteración caracterizada por una incapacidad de la persona para lograr una emisión correcta de uno o más fonemas o bien, de grupos de fonemas, por una alteración de los puntos articulatorios correspondientes; es decir, pueden afectar cualquier fonema y sobre todo a los consonánticos y pueden ser tan graves, que el lenguaje muchas veces se torna ininteligible y se confunde. Se presenta entre los tres y cinco años de edad cronológica, debido a alteraciones funcionales de los órganos periféricos del habla (labios, lengua y velo del paladar).

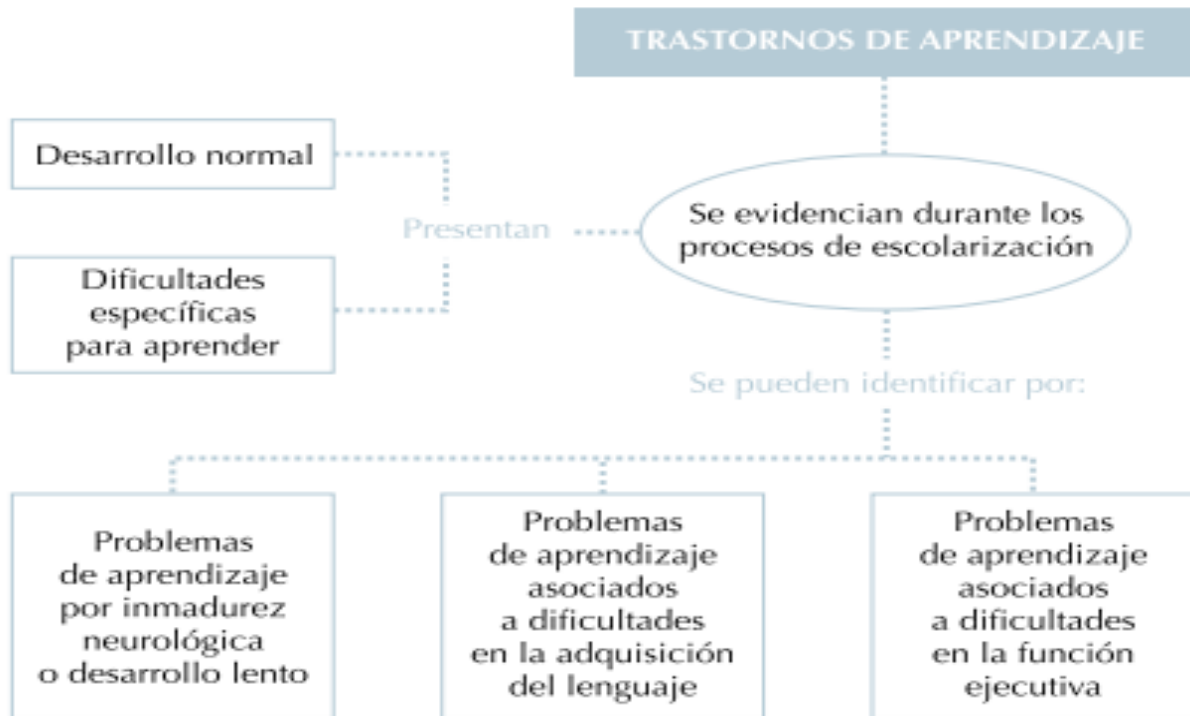


Figura 1. Trastornos del Aprendizaje. Tomado de Moreno (2010). Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje. Alcaldía Ciudad Bolívar. Bogotá, Colombia.

Los trastornos del aprendizaje; representados en la Figura 1, son una idea que se encuentra muy ligada al sistema educativo y a las exigencias académicas que este impone; lo que ha hecho que sea considerado, como una categoría asignada fundamentalmente a quienes; estando escolarizados, presentan dificultades para adaptarse y responder a las exigencias del sistema educativo. Desde una perspectiva neuropsicopedagógica, los trastornos del aprendizaje se asumen como dificultades específicas que se pueden presentar para la adquisición de aprendizajes de tipo académico fundamentalmente; por lo que se habla, de niños que aparentemente presentan un desarrollo y un nivel de inteligencia normal, pero que al enfrentarse con ciertas exigencias escolares, evidencian fallas o dificultades en su desempeño con relación a

lo esperado para estudiantes de su edad y entorno, ya sea en un área en particular o en varias de ellas.

Todo proceso de atención educativa involucra; de forma activa, a los maestros y maestras de aula; así como, a los coordinadores, docentes de apoyo, educadores especiales y orientadores con los que cuente la respectiva institución; también intervienen los profesionales externos que provee la articulación intersectorial: salud y educación, que facilitan los procesos de diagnóstico y atención terapéutica de los estudiantes. Por lo que es de consustancial importancia, tener en cuenta, que el proceso de identificación de estos trastornos o posibles dificultades de aprendizaje, se inicia con los llamados de alerta generados por los docentes de aula, quienes a pesar de haber emprendido acciones pedagógicas cuando se enfrentan a estudiantes con bajo rendimiento escolar, encuentran que estas no son suficientes para mejorar las condiciones de los alumnos.

Cuando un maestro o maestra genera una alerta, apela a la voluntad y responsabilidad de toda una institución que desarrolla mecanismos y procedimientos para atender las condiciones de vulnerabilidad de sus estudiantes. La institución entiende, que ofrecer los apoyos educativos y adaptaciones curriculares de manera oportuna, permite garantizar la calidad, pertinencia y permanencia de la educación de todos los estudiantes. La gestión en la consecución y realización de apoyos educativos (valoraciones con fines diagnósticos e intervención terapéutica por parte de profesionales de la salud, acciones pedagógicas de atención a estudiantes con trastornos del aprendizaje, entre otros), implica en las instituciones, la creación de equipos responsabilizados, que llevan a cabo tales gestiones.

Por otra parte, implica generar acuerdos relacionados con los criterios y procedimientos a seguirse: (a) alertar posibles casos de estudiantes con trastornos del aprendizaje; (b) comunicar oportunamente a la familia, para que comprendan y se sensibilicen ante la condición de sus hijos,

apoyando el proceso educativo; (c) remitir al estudiante a valoraciones neuropsicológicas, para que reciban atención terapéutica; (d) Evaluar el nivel de competencia curricular, conforme al grado escolar cursado por el estudiante; (e) formular y aplicar planes educativos que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes; (f) monitorear las acciones emprendidas en la atención de los escolares, a fin de evaluar el proceso aplicado y hacer correctivos oportunos.

Modelos Educativos de Colombia.

En Colombia, en la década de los noventa, cuando la participación del terapeuta ocupacional en las instituciones educativas era una realidad, estas se enfrentaron a constantes planteamientos sobre la importancia de mejorar la calidad de la educación. Para finales de la mencionada década, la movilización social para la educación, propuso políticas de equidad, eficiencia, mejoramiento y exigibilidad de la calidad educativa. Desde la práctica educativa del terapeuta ocupacional, los programas se ofrecían en instituciones públicas que integraban niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la escolaridad regular, en creciente acercamiento y conocimiento de la dinámica educativa (Álvarez, Díaz, Pautassi y Romero, 1994).

Como resultado de estos movimientos, se desarrolló el modelo humanista para la educación formal denominado Bienestar Escolar (BIES); el cual se propone como marco de acción interdisciplinar, para las áreas de lenguaje, desarrollo social y moral valorativo. Dicho Modelo, tiene un carácter humanista y propone el análisis de las acciones educativas desde dos dimensiones: conceptual y operativa según (Álvarez, Díaz, Pautassi y Romero, 1994).

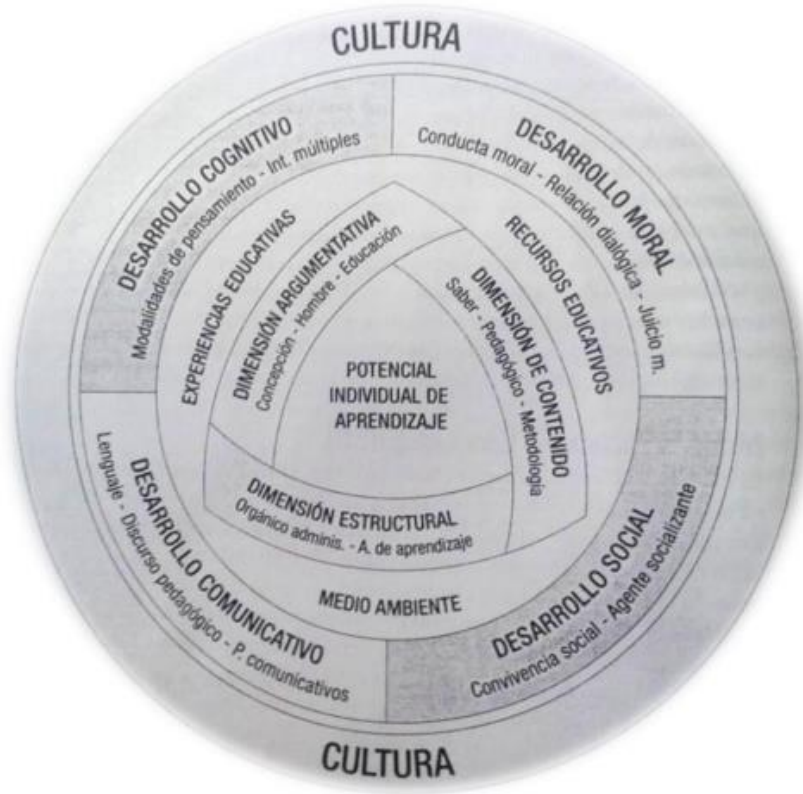


Figura 2. Diagrama Modelo Bienestar Escolar (BIES). Fuente: Álvarez B., L. (2010). *Terapia Ocupacional en Educación. Un enfoque sensorial en la escuela.* Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Marpe publicidad. Pág. 24.

En la Figura 2, se representa la totalidad del modelo en cuanto a las dimensiones mencionadas y las divisiones que cada una de ellas tiene en la propuesta. Como puede observarse, los componentes del modelo están inmersos en la cultura, contexto mayor dentro del cual todos sus procesos adquieren significado. El eje central del modelo, es el potencial individual de aprendizaje y parte de que la cultura, es el contexto mayor del individuo.

Sobre ello, giran y se encuentran inmersas las acciones de los procesos educativos y del desarrollo humano, que configuran un entorno contingente y unos procesos coherentes, que permiten visualizar la integridad del bienestar de la comunidad educativa. Dichos procesos o

teorías educativas, están divididas dimensiones: argumentativa, estructural y de contenido; donde la primera, tiene la función de estructurar y configurar la actividad educativa en general; la segunda, tiene que ver con la administración de los recursos físicos y humanos del ambiente educativo; y la última, se encarga de la planeación pedagógica y metodológica del saber.

Los procesos del desarrollo humano, están divididos en cuatro dimensiones: social, cognitiva, moral y comunicativa. La dimensión social se relaciona, con la interacción del individuo con la cultura; lo cual lo transforma en un ser social, le permite adquirir identidad cultural y aprender a interactuar con su entorno. La dimensión cognitiva se asocia con los procesos mentales de la persona, para interpretar la información recibida del entorno y así mismo interactuar con este. La dimensión moral, es coherente con la construcción de valores y el fortalecimiento de la autoestima, formando el juicio y la conducta moral; por último, la dimensión comunicativa, atañe al análisis de la interacción entre estudiantes y maestros, promueve la socialización y pretende aumentar la capacidad discursiva de los estudiantes.

La finalidad de este modelo, es influir en el entorno educativo y en los estudiantes; de tal forma, que se logre armonizar las capacidades individuales de los actores del proceso educativo, con las demandas escolares establecidas en los proyectos educativos institucionales; para así alcanzar, el bienestar escolar. De esta forma, se hace pertinente enfocar la promoción de la salud y el bienestar en el ámbito escolar, de acuerdo a las características de cada institución educativa, partiendo de que las mismas perfilan las actividades de los escolares; y por ende, su ocupación.

Lo anterior permite, la promoción de hábitos saludables, comportamientos y actitudes preventivas, frente a los riesgos ocupacionales, en mejora de la calidad de vida y el desempeño ocupacional; a través de estrategias terapéuticas pedagógicas, que orienten a los docentes del primer grado de educación primaria, encargados de atender niños en edades de 6-7 años, como

desarrollo de un programa de bienestar escolar en estos grados; principalmente, en la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona, Colombia.

Es de resaltar, que el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), se desarrollan en Colombia algunos programas; como es el caso, al de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que son herramientas dirigidas a padres y docentes, para ser orientados acerca de las competencias mínimas que los estudiantes deben desarrollar, en cualquiera de los grados de la educación básica primaria; específicamente, en las áreas de matemática y lenguaje.

Según el MEN, esta estrategia apuesta por la calidad educativa y sirve para el diseño de planes de estudio, puesto que los DBA, pueden ser aprovechados para establecer criterios de estimación específicos, como: (a) evaluar socialmente el cumplimiento de los aprendizajes mínimos en lenguaje y matemáticas; (b) facilitar la vinculación de las familias en el aprendizaje de sus hijos; (c) orientar la secuencia del diseño y desarrollo curricular por grados (1° a 11°); (d) dinamizar las prácticas pedagógicas de los maestros; (e) aplicar los lineamientos curriculares del MEN (1998) y los estándares básicos de competencia del MEN (2003). Los DBA, no pueden ser tomados como currículo oficial, porque el marco jurídico lo impide al establecerse que: “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 27); es decir, se establece en los entornos educativos, la autonomía escolar; entendida esta como que:

...las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas,

culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional. (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, Art. 77).

Sin embargo, lo anterior precisa inferir, que aunque los DBA no tengan un carácter curricular no obligatorio, deben ser vinculantes con el fortalecimiento de las prácticas escolares, a fin de mejorar los procesos de aprendizajes en los estudiantes. A tal efecto se plantean, una serie de elementos dirigidos a la construcción de rutas necesarias para el aprendizaje, durante el transcurso de cada año escolar, con el propósito de que los estudiantes alcancen los estándares básicos mínimos exigidos, según el grado o nivel en que se encuentren. Por tanto, dicho instrumento se constituye en un apoyo, para el desarrollo de propuestas curriculares (MEN, 2016, Decreto 501, Art. 2.3.3.6.1.8) y sirven como criterio de referencia, para analizar la capacidad de asegurar los aprendizajes básicos y explorar nuevas alternativas, que enriquezcan el quehacer pedagógico, así como ampliar oportunidades del proyecto de vida de los educandos.

Otros de los programas desarrollados por el MEN en Colombia; se constituye en llevar a cabo el Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR); a través del seguimiento de una serie de instrucciones que se aplican en cualquiera de los niveles educativos; entre ellos, el de educación básica primaria; de manera que cuando se identifican escolares con alertas en sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, se puedan por medio de la aplicabilidad de este instrumento, determinar sus necesidades educativas. En tanto que se define como ajustes razonables, a:

...las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la

máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión. (MEN, Decreto 1421 de 2017, Art. 2.3.3.5.1.4.)

En el caso del PIAR, se corresponde con la realización de un proceso de valoración pedagógica del estudiante, que permite identificar sus gustos, intereses, motivadores y características más resaltantes a nivel particular. Para realizarlo, el docente puede apoyarse en la observación sistemática de sus estudiantes, en los instrumentos con los que cuente su institución educativa para caracterizar a todos los estudiantes o los recomendados por los grados y niveles educativos en el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva del MEN (2017).

Esta valoración, es liderada por el docente de aula; aunque debe contar para ello, con la fundamental participación del docente de apoyo, del docente orientador u otros profesionales que se encuentren en la institución educativa y puedan aportar al proceso. En ella se resumen, los aspectos generales del entorno personal del estudiante, sus características, gustos, intereses, motivadores y habilidades actuales.

De igual manera promueve, la identificación y descripción en el marco de los objetivos y metas de cada una de las áreas para todos estudiantes, de las barreras que dificultan los procesos de desarrollo, aprendizaje y participación del estudiante con discapacidad en todos los espacios y

actividades de la institución educativa. Y a partir de esta identificación de características del estudiante contempladas en la valoración pedagógica, se definen los ajustes razonables que este requiere.

Se hace necesario, que durante el año académico, el instrumento sea aplicado mínimo tres veces, a fin de hacerle seguimiento a la implementación de los ajustes para evaluar su impacto; y sobre esa base, realizar y reportar las modificaciones que sean necesarias de acuerdo con el avance del estudiante. Este instrumento puede ser implementado con estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje o talentos excepcionales; siempre y cuando se vea la necesidad, de realizar ajustes razonables para favorecer sus procesos de participación, desarrollo y aprendizaje. A dichos ajustes se les llama también, adaptaciones curriculares, conocidos como:

...los ajustes o modificaciones que se realizan a los diferentes elementos de la oferta educativa regular, para responder a los estudiantes con necesidades especiales, en un continuo proceso de atender a la diversidad. Estas adaptaciones pueden darse en la institución, en el aula o en las condiciones inmediatas que rodean al individuo. (Flórez, Moreno, Camacho, Mesa y Lancheros, 2006, p.52)

Se trata de modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación, que facilitan que algunos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), puedan desarrollar el currículo ordinario, de un modo adaptado a sus requerimientos personales o individuales. Dichas adaptaciones, brindan oportunidades al docente y a la institución educativa, para ofrecer un currículo flexible; en el que a pesar de que se mantengan los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, se desplieguen proporciones estratégicas y didácticas diversas, hacia quienes no puedan acceder regularmente a los medios de información que les permite adquirir el desarrollo y avance en sus procesos de aprendizaje.

Es decir, las adaptaciones curriculares permiten organizar la enseñanza, desde la diversidad estudiantil, en respeto de la variedad de estilos de aprendizaje y ritmos de aprender, tratando de dar a todos las mismas oportunidades de aprender. Las mismas pueden ser de dos tipos: (a) *generales*, las que afectan a todos los estudiantes de la institución y del aula; cuyas dimensiones de la organización escolar pueden ser de orden cultural, estructural, relacional, procesual, contextual; y, (2) *específicas*, son adaptaciones de tipo arquitectónicas, de transporte, mobiliario, personal y material técnico didáctico (Garrido, 2009).

Desde la perspectiva de tales adaptaciones curriculares; se logran establecer, los planes educativos personalizados o individualizados, contentivos de objetivos específicos y recomendaciones; en los que se ofrecen, servicios educativos que respondan a las necesidades y fortalezas de cada uno de los estudiantes. Dicho plan contiene, los ajustes sugeridos para las metas educacionales y programas que identifica, los soportes y servicios que efectivamente le permitirán al estudiante adquirir un mejor modo de aprender y de progresar académicamente.

El plan o Proyecto Educativo Personalizado (PEP), como noción incluida en el Plan Educativo Individualizado (PEI), se constituye en un instrumento; que partiendo de la evaluación general del estudiante con NEE y del contexto que lo rodea, determina sus necesidades educativas especiales y genera una respuesta educativa permanente que le permite; al igual que al resto de la población escolar, alcanzar los objetivos educativos planteados. En tanto que en los PEP, se deben interrelacionar los: "...componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo, procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal" (MEN, Decreto 2082, 1996, Art. 7). De allí, que se puedan desarrollar las estrategias pedagógicas y terapéuticas necesarias, acordes a la condición particular, a las NEE o dificultad de aprendizaje presente en el estudiante.

Marco Conceptual

Perfil sociodemográfico.

Un perfil es el esbozo de los rasgos generales que definen la identidad de algo o alguien; lo sociodemográfico por su parte, hace alusión al tamaño y las características generales de un grupo de población determinado. Por tanto, el perfil sociodemográfico resume las características sociales y demográficas de un grupo de trabajadores (Real Academia Española, 2018); por lo que se puede afirmar, que la descripción sociodemográfica es un conjunto de datos que permiten definir el tamaño y las principales características sociales de la población trabajadora. En este sentido, se constituye en uno de los insumos fundamentales tanto para gestionar el riesgo psicosocial, como para elaborar el diagnóstico general de las condiciones profesionales, académicas y de vida; que en este caso se refiere a los docentes.

Ahora bien, producir conocimientos sistemáticos y actualizados acerca del cuerpo docente en los distintos colegios o entidades educativas de educación básica colombiana, precisa tener una caracterización específica sobre el perfil sociodemográfico, académico y profesional que debe poseer este profesional de la docencia, para ofrecer una atención idónea en los distintos niveles educativos; entre los que se encuentra el de educación básica primaria. Así como también, permite la adquisición de un panorama mucho más certero sobre los saberes, percepciones y actitudes de sus prácticas docentes y modos en cómo se imparte la pedagogía en la población estudiantil a su cargo. Por tanto, la descripción sociodemográfica, es uno de los insumos que permiten identificar y evaluar los factores psicosociales tanto a nivel individual del docente, como del colectivo que conforman este grupo de profesionales de la docencia dentro de una institución educativa.

Todo empleador debe contar como mínimo, con información relacionada a los factores psicosociales individuales de sus trabajadores; es decir, información sociodemográfica actualizada anualmente y discriminada de acuerdo al número de trabajadores, que incluya datos sobre: sexo, edad, escolaridad, convivencia en pareja, número de personas a cargo, ocupación, área de trabajo, cargo, tiempo de antigüedad en el cargo (Resolución 2646 de 2008, artículo 8). Para ello, se requiere de la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación dirigidos a los trabajadores docentes (encuesta/cuestionario); cuyas herramientas sirven para recoger información, que permitan visualizar los rasgos más prominentes de la población trabajadora, en términos sociodemográficos.

La información aportada por la descripción sociodemográfica permite hacer una aproximación a los estilos de vida de los trabajadores. A partir de estos datos generales aparecen las primeras pistas para identificar posibles vulnerabilidades; e incluso, acerca de los factores de riesgo que deben ser tomados en cuenta en los planes y programas que desarrollen a nivel institucional.

Formación docente especializada.

El término formación profesional en el educador, es integrado al de competencia docente; ya que tiene gran incidencia con la capacidad de planificar y organizar el trabajo educativo; por tanto, bien se puede analizar las etapas implicadas en el desarrollo de la formación docente, en la vinculación de ambos términos, debido que en una etapa inicial, el papel de la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación no solo servía para integrar a las personas a una entidad educativa; en este caso, sino que estaba también dirigida, para aquellos que ocupaban un determinado puesto de trabajo.

En una tercera etapa, las organizaciones escolares no solo se preocupaban por formar; sino que también, se esmeraban por crear las condiciones favorables para la adquisición de competencias. De allí, que aparezca el sentido genuino de este último término; el cual no precede al trabajo, sino que además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante sus actividades como se desarrollan (Pavié, 2011). De modo que existe, un punto de convergencia entre ambos términos; es decir, el de formación docente y su relación con el desarrollo de competencias docentes; es que se destaca en dicho proceso, la acción educativa, en el que se agregan elementos experienciales y contextuales. Se tiene entonces que:

...la influencia del concepto de competencia en la formación no consiste en conceptualizar cómo se pueden adquirir y desarrollar las competencias deseables para el ejercicio de una profesión, sino que va más allá hasta relacionarse con las propuestas concretas de formación, es decir, con los currículos formativos que se imparten en las instituciones educativas. (Pavié, 2011, s/p)

En consecuencia, un profesional docente debidamente formado y competente, debe ser capaz de transferir y adaptar en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas presentes; debido a que sus competencias, no se deben tanto a una característica del trabajo en sí, sino a quienes lo ejecuten bien; por tanto, estas deben crearse y recrearse continuamente en la práctica profesional; así como, incluir un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula. La formación con competencias docentes, debe ser asumido como un criterio para enjuiciar las actividades escolares como pedagógicas; es decir, "...implicar que todo modelo, estrategia, proyecto y acción educativa serán válidos y potentes pedagógicamente, si contribuyen a la formación humana del alumno" (Flórez y Vivas, 2007, p.166).

Los retos exigidos por una educación de calidad, contempla desafíos y demandas educativas en las que se gestionan clases cada vez más diversas; así como, a la necesidad de contar con docentes que atiendan tales requerimientos, a fin de ser capaces de acomodarse a los continuos cambios y transformaciones, tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de impartirla (Vaillant, 2009). También es consustancial, que este docente tenga referencias de los conocimientos propios a su área profesional y sobre los valores que serán transmitidos a sus estudiantes, que sea capaz de aprender y actualizarse, ser habilidoso en el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos académicos y a las competencias comunicacionales que permitirán la interacción con sus alumnos, padres y colegas; así como, al dominio de técnicas relacionadas con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); además, de tener competencias para la investigación y reflexión acerca de sus prácticas.

Aun cuando, como competencias específicas se destacan como las más importantes: el dominio de los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especificidad, la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos, dominio de la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas, capacidad para diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza-aprendizaje según los contextos; así como, crear y evaluar ambientes favorables para el aprendizaje también teniendo en cuenta el contexto.

También demanda, habilidades y valores de trabajo en grupo, responsabilidad e iniciativa diversas, en el reconocimiento y promoción de la existencia de distintos estilos y ritmos de aprendizaje, a la agrupación heterogénea de estudiantes, a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o con dificultades para aprender en las clases ordinarias, al desarrollo de destrezas curriculares transversales, así como a la creación de

relaciones interdisciplinarias entre materias diferentes y al mismo tiempo, se produce una mayor preocupación por homogeneizar y comparar los rendimientos estudiantiles (Vaillant 2009).

Un docente formado para la inclusión educativa, necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica; la cual debe ser a su vez basado en una pedagogía crítica, que le permita contar con las competencias que le lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje; así como, formar a partir de diferentes propuestas, el reconocimiento de las capacidades cognitivas y expresivas de los niños jóvenes más vulnerables.

Un docente que brinde atención educativa a población con Necesidades Educativas Especiales (NEE); precisa en él, el reconocimiento de que existen estudiantes con una infinidad de diferencias; por lo que se les debe garantizar la igualdad de oportunidades a todos los servicios educativos y que estén acordes con las características, necesidades e intereses de cada uno, desde una perspectiva más humanizada y de calidad. De manera tal, que las acciones estén dirigidas a brindar los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios, para incursionarlos en un medio social más favorable y hacia el logro de su desarrollo integral.

Inclusión educativa.

La perspectiva implicada en la inclusión educativa, es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años (Vaillant, 2009). Término que: "...pretende justificar la falta de claridad en cuanto a lo que se propone desde el Sistema Educativo Nacional con respecto a la unificación de un currículo propuesto por las altas jerarquías" (Soto, 2003, p.2); en tanto que se ha consensado, que la inclusión educativa de estudiantes, no puede realizarse sin antes haberse realizado "...un análisis y discusión de los diferentes procesos en que se ha enmarcado la experiencia educativa de las personas con necesidades educativas especiales"

(Soto, 2003, p.2); así como, una decidida intervención de los docentes, de sus procesos de formación y las de otros profesionales relacionados con estas personas.

De modo que para que esto sea posible, se hace necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano; sin mejorar al mismo tiempo, en la comprensión de lo que se cree, en lo que se puede hacer y lo que hace el docente. No obstante, para garantizar una educación inclusiva, se hace necesario el compromiso del sistema educativo como un todo; donde se asignen recursos en forma específica, hacia los programas de inclusión educativa y se requiera de la propensión de su monitoreo y evaluación; igualmente, asegurar una legislación nacional y compromisos regionales que generen las garantías adecuadas para el desarrollo de tales políticas de inclusión (Calvo 2007). Por tanto, se define a la inclusión educativa como:

...un proceso de mejora e innovación educativa sistemático, para tratar de promover en los centros escolares la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan dicho proceso. (Sáinz, 2009, p.40)

Inclusión educativa implica, reconocer y aceptar la diversidad; todo lo cual orienta, la atención educativa hacia un modelo y ruptura de propuestas homogenizadas; donde la atención educativa se centre mayormente al interés de comprender las individualidades de los estudiantes, para dar respuestas oportunas a sus educativas; sustentado esto, en los principios de: (1) integración social y educativa; (2) desarrollo humano; (3) oportunidad y equilibrio; (4) soporte específico. Todo lo cual permite comprender, las diferencias del ser humano como una condición

natural (Decreto 2082 de 1996, Art. 3, p.1) y donde además, tanto la escuela como la sociedad en general, incluidos en estos a los docentes y familiares, han de promover acciones conjuntas; así como proveer las condiciones y mecanismos necesarios, para que se lleve a cabo la participación, integración e inclusión de todas las personas, sin distinción de ninguna clase o condición; tal es el caso, de quienes presentan una dificultad o trastorno de aprendizaje.

Estrategias pedagógicas adaptadas.

En un aula, suelen convivir alumnos con características y necesidades diferentes; desde niños que aprenden más rápido que el resto, pasando por otros que presentan dificultades de aprendizaje o atención hasta llegar al alumnado que proviene de culturas diversas o de entornos socioeconómicos diferentes. Todos ellos, deben adquirir conocimientos, habilidades y competencias concretas y relativamente homogéneas. En tal sentido, los profesionales de la educación son los encargados de introducir las estrategias de aprendizaje en el currículum escolar, para que el alumnado aprenda a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización teniendo en cuenta sus características, sus necesidades y su ritmo de aprendizaje.

Ahora bien, desde mediados de siglo XX, la tendencia de enseñar, ha estado centrada en contenidos con un fuerte enfoque reduccionista, técnico y universal; donde las prácticas de los docentes recaen la mayoría de las veces, hacia un conjunto de elementos y estrategias de enseñanza que refuerzan los aprendizajes memorísticos, lleno de datos descontextualizados; de allí que surgiera la necesidad de plantearse nuevos y diferentes enfoques; como el socio-histórico-cultural de Vygotsky, a fin de que permitieran avanzar en ciertos aspectos de la enseñanza y que el estudiante contribuyera en su propia motivación; enriqueciendo con ello, la reconstrucción de sus conocimientos.

Antes de avanzar, es importante resaltar definiciones variadas acerca de lo que implica la estrategia; la cual vista desde la configuración de la ciencia, se tiene que esta: "...investiga y expone los hechos relativos a la evolución en el espacio y en el tiempo de los seres humanos y su actividades colectivas, y las relaciones psicofísica de casualidades, que entre ellos existen, según los valores de cada época" (Nisbet y Shucksmith, 1987, p.13). Sin embargo, el panorama actual de la investigación educativa, denota que dicho término, nunca fue un concepto psicológico, ni tan solo familiar en el campo de las ciencias humanas aplicadas (Genovard, 1990), sino que fue inicialmente un término militar, que indicaba las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala y el dominio de los diferentes estadios que suponían como tácticas. (Genovard, 1990; Genovard y Gotzens, 1990).

Pero que además, esas actividades liadas en toda estrategia, suponen una secuencia de pasos o etapas a la hora de ponerlas en práctica; lo cual requiere que los individuos que las realizan, dispongan de un conjunto de herramientas cognitivas que habitualmente se denominan como destrezas (Genovard, 1990); cuyas capacidades se concretan en un comportamiento; que se desarrolla, mediante un entrenamiento y luego, en una práctica aplicada específica (Genovard, Gotzens y Montané, 1990). Dichas actividades son conscientes y orientadas a un determinado fin, en el que las acciones son resultantes de motivos, planes y decisiones que acaban exigiendo ciertas destrezas (Genovard, 1990, p. 10).

Por tanto, las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos orientados hacia la consecución de una meta con fines educativos. Se constituyen en actividades conscientes, intencionales, controlables, debido a que son generalmente deliberadas, planificadas y comprometidas con la secuencia de actividades y operaciones, que guían las acciones a seguirse hacia el alcance y consecución de determinadas metas de aprendizaje.

Ahora bien, la estrategia asumida desde la atención de las dificultades de aprendizaje; así como desde la perspectiva socio-histórico-cultural de Vygotsky, sirve de marco de referencia en la intervención educativa, a fin de resolver la difícil cuestión constreñida en las relaciones entre desarrollo y educación; en las que según se advierte en esta teoría, existe una estrecha relación dialéctica, debido a las interrelaciones sociales en las que se hace imperante centrar la atención; específicamente, en la relación docente-estudiante dentro de los ámbitos educativos.

De allí la importancia, de connotar el papel que debe desempeñar el docente o profesor dentro del hecho educativo; en tanto que este debe ser, un verdadero pensador y un especialista en la toma de decisiones; así como, un experto que posea amplia base de conocimientos; es decir, un verdadero mediador y modelo para sus estudiantes. Un estratégico, tanto en su aprendizaje como en su acción docente, dirigida a influir en los procesos de aprendizaje de sus discentes.

Para Vygotsky, el hecho central de su psicología es la mediación; a través de la cual, el ser humano no tiene acceso directo a los objetos, sino que es mediado a través de las herramientas psicológicas de las cuales se dispone; donde el desarrollo del conocimiento es adquirido y construido, por medio de la interacción con las demás personas; debido a que está íntimamente ligado, con la interacción del contexto y mediado por la cultura; así como por el desarrollo histórico y social. Lo esencial aquí es, dar apoyo estratégico a los estudiantes, para que logren solucionar un determinado problema de aprendizaje. De modo que en el contexto educativo, la enseñanza debe ser entendida, como una ayuda al proceso de aprendizaje, en el que el docente o profesional de la educación asume un papel de mediador o guía, para que los estudiantes aprendan activamente, en contextos sociales significativos y reales.

Por tanto, una estrategia de enseñanza pedagógica; tiene gran implicación con aquellas acciones del docente, que persiguen el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje;

empleando para ello, técnicas didácticas específicas que permitan construir el conocimiento de una forma más creativa y dinámica; y aunque la terapéutica de los problemas de aprendizaje, tiene un enfoque más médico que pedagógico, debido a que está muy relacionado a los trastornos de origen orgánico; no obstante, es importante que el docente de aula tenga, conocimiento para hacer más fácil el camino a seguirse, durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; puesto que con una adecuada intervención y seguimiento, el niño afectado no tiene por qué tener consecuencias negativas a largo plazo, sino que puede desarrollarse y conseguir un adecuado rendimiento académico.

Sin embargo, sin la adecuada intervención, el niño puede tener importantes problemas de aprendizaje a largo plazo, causando fracaso escolar y abandono académico; principalmente en casos donde se manifiestan dificultades de aprendizaje; tales como: la dislexia, dislalia, disgrafía, discalculia, entre otras, que pueden requerir no solo de una terapéutica de lenguaje, de aprendizaje psicológica; sino también, de tipo médica.

Entre estos, se tienen los trastornos secundarios de hiperactividad, como la disgrafía; en el que se requiere a menudo, de tratamiento con fármacos o anfetaminas, que tienen como propósito mejorar la química cerebral; y en casos específicos como las dislalias orgánicas, originadas por una mala estructuración de los órganos fonadores; como la fisura labial; resulta de suma importancia, la terapia de lenguaje. En casos más graves, la alteración en las capacidades comunicativas a largo plazo, afectan seriamente sus relaciones sociales; ya que estas están determinadas, por una baja autoestima y pobres habilidades sociales.

En cualquiera de los casos, el grado de la dificultad en el niño, debe ser considerado no solo desde el nivel de la clase o curso en que esté inmerso, sino en la propia disponibilidad que este tenga para aprender. Por otra parte, considerar la intervención temprana, como

imprescindible, no porque tenga un propósito de curación, sino porque cuanto más precozmente se realice, se lograrán más rápidos y efectivos resultados en el estudiante; de modo que se trabaje en función, de la plasticidad de su sistema nervioso central.

A tal efecto, el docente, en acciones conjuntas con el familiar o representante del niño; así como con el propio escolar, debe tener la capacidad de comprender y establecer cuáles son las actividades apropiadas, que conforme a la edad y grado de estudio, puedan ser diferenciadas y debidamente adaptadas a su NEE. Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se sugiere una atención pedagógica y terapéutica multidisciplinar y multimodal que incluya:

a) *Asesoramiento y pautas a la familia*, donde el docente brinde acompañamiento a los familiares del niño, ofreciéndoles pautas y herramientas encaminadas a la mejora de las dificultades de aprendizaje; así como, en relación al clima familiar.

b) *Atención especializada al estudiante*, para mejorar su rendimiento y adaptación escolar mediante la enseñanza de actitudes y estrategias de estudio basadas en los puntos fuertes y débiles de cada niño; así como, para fomentar las aptitudes positivas y trabajar en la compensación de las dificultades.

c) *Trabajo coordinado*, con los familiares y estudiante, a fin de realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, que ayuden al niño a aumentar sus posibilidades de éxito y disminuir los fracasos.

d) *Consulta y seguimiento de especialista de la salud o psicológico*; de ser necesario, puesto que cuando coexisten problemas emocionales, sociales o familiares; debe establecerse sobre la base de un equipo de profesionales y a un diagnóstico previo, el diseñado de un plan

pedagógico y terapéutico, que sea capaz de brindar al niño y su familia, una atención idónea, con apoyo personalizado.

Marco Contextual

La investigación se contextualiza en un municipio colombiano que tiene por nombre Pamplona; la cual corresponde, a la capital de la histórica provincia de Pamplona. La misma se encuentra ubicada, en la zona suroccidental el Departamento Norte de Santander, donde se encuentra localizada la Institución Educativa Bethlemita Brighton. Dicha institución, cuenta con un número de estudiantes distribuidos en el primer grado de primaria; tal y como se refleja en el Cuadro 1 y de docentes, conforme a su formación académica, como se muestra en el Cuadro 2.

La misión institucional, es formar integralmente a la niñez y a la juventud a la luz de la filosofía Bethlemita, mediante una educación de calidad inclusiva, fundamentada en principios éticos, científicos, investigativos y participativos; y su visión, ser reconocida a nivel local y regional, como una entidad con proyección hacia el liderazgo en la innovación educativa, pedagógica y técnica, de carácter inclusiva y consolidada en su proceso de formación integral de personas altamente calificadas.

Cuadro 1

Distribución de estudiantes del grado primero de educación primaria

Número estudiantes por Grados (Primero Primaria)			
Grado 101	Grado 102	Grado 103	Grado 104
26 estudiantes	28 estudiantes	27 estudiantes	26 estudiantes
Total = 107 estudiantes			

Fuente: Datos tomados de la dirección del plantel de la institución educativa Bethlemita Brighton, 2018.

Cuadro 2



Figura 2. Fachada de la institución educativa Bethlemita Brighton. Fuente: [Documento en Línea]. Disponible en: <http://colegiobrighton.weebly.com/nuestra-historia.html>

La Institución Educativa Bethlemita Brighton, busca como objetivos de calidad, garantizar la prestación de un servicio educativo, acorde con las exigencias del mundo actual. Realizar una misión evangelizadora, en una búsqueda continua de la participación y satisfacción personal y familiar de los beneficiarios. Promover el mejoramiento continuo de las competencias del personal. Gestionar los recursos necesarios para la mejor prestación del servicio y garantizar la sostenibilidad de la institución. Y como política educativa, en su labor evangelizadora de la comunidad educativa, propone la formación continua de calidad, en las dimensiones del ser humano. Mejora permanentemente sus procesos para lograr la satisfacción de los usuarios y para colaborar en el desarrollo cultural, social, religioso y económico de Pamplona y de Norte de Santander.

Reseña histórica de la institución educativa.

La Institución Educativa Bethlemitas Brighton, dirigida por la comunidad de las hermanas Bethlemitas; tiene como razón de ser, los valores emanados de sus santos fundadores: santo hermano Pedro de San José de Betancur y la Beata María Encarnación Rosal; cumpliendo con la misión de formar en la fe, formar al hombre nuevo, holístico, teniendo como esencia a Cristo, a través de una educación de calidad, en coherencia y con las exigencias del milenio.

La comunidad educativa Bethlemitas Brighton, fundamentada en los criterios exigidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, da a conocer su identidad y liderazgo a través del proyecto educativo institucional, habiendo iniciado su construcción en el año 1998 y cuando un virtuoso sacerdote, amante de los pobres y en especial de la niñez abandonada, caldeó en el corazón de Cristo sus deseos de hacer el bien a la humanidad y de practicar la doctrina evangélica “Bienaventurados los pobres de espíritu porque de ellos es el Reino de los cielos”.

Fue al ilustre canónigo secretario episcopal Dr. Numa Julián Calderón, a quien se debe la fundación del “Asilo Sagrada Familia Brighton”. El Sagrado Corazón de Jesús le inspiró al doctor Numa, el pensamiento de dotar a su tierra con una casa de Bethlemitas y tomó como punto de partida; celebrarse en esos días, el jubileo sacerdotal del señor Obispo de Pamplona Doctor Ignacio Antonio Parra y quiso como obsequio en sus bodas, ofrecerle la fundación de un asilo para niñas pobres y abandonadas, dirigidas por esta comunidad de religiosas.

El 13 de abril de 1896, llegaron a Pamplona las primeras Bethlemitas y el 17 del mismo mes se instalaron y tomaron bajo su cuidado, la institución con el nombre de “Asilo de la sagrada familia, Brighton”. El Padre Numa, por iniciativa de la madre general Ignacia González, se constituyó en padre y protector de las Bethlemitas de Pamplona hasta su muerte, el 1 de mayo de

1911. La quinta donde funcionaba el asilo, fue obsequiada por él a la Comunidad que se trasladó a ella en 1906, cuando vino la R. M. Superiora General, María Luisa Salinas; recibiendo ella misma, la escritura de la donación hecha por el Benefactor.

El asiló empezó con 20 huérfanas, a quienes se les enseñaba oficios domésticos, sin olvidar la instrucción religiosa e intelectual. Las primeras Bethlemitas que trabajaron en esta obra, vivieron un período de mucha pobreza y privaciones; pero a pesar de las dificultades, llevaron adelante la misma, hasta la llegada de la Madre Magdalena Restrepo, que lo transformó y le dio vida. Consiguió un buen número de benefactores que le ofrecieron su valiosa ayuda.

El 17 de abril se verificó la inauguración solemne del asilo, bajo la presidencia del ilustrísimo señor obispo diocesano y con asistencia del prelado de Mérida y de la mayor parte del clero de la ciudad. Tomaron la palabra en ese acto, el ilustrísimo señor Parra, el doctor Numa Calderón, el venerable señor cura del Carmen y el venerable cura de Chinácota. Empezó el asilo, que se llamó la Sagrada Familia por la devoción especial del Padre Numa a la familia santa de Nazareth, con veinte huérfanas.

La primera superiora fue, la madre de concepción Rubiano; años más tarde, se cambió un poco la modalidad de la obra; consiguiendo del gobierno, la fundación de la Escuela Sagrada Familia en las mismas instalaciones del Hogar con la básica primaria. Posteriormente, fue creciendo hasta lograr la básica secundaria, como centro educativo. En el momento, se contó con la aprobación de la secretaría de educación, como “Institución Educativa Bethlemitas Brighton” con orientación del SENA, en la Media Técnica (10º y 11º). Actualmente cuenta, con un número de 1.059 estudiantes, de transición a once grado y un excelente cuerpo de docentes.

El organigrama que se presenta en la Figura 3, es la representación gráfica de la Institución; en el que se pueden observar claramente, las relaciones entre los diferentes entes

existentes y obtener una idea uniforme acerca de la estructura formal de ella. Este tiene una doble finalidad, desempeña un papel informativo y busca obtener todos los elementos de autoridad, los diferentes niveles de jerarquía y la relación entre ellos.



Figura 3. Organigrama de la institución educativa Betlemitas Brighton de Pamplona, Norte de Santander. Fuente: [Documento en Línea]. Disponible en:

<http://colegiobrighton.weebly.com/nuestra-historia.html>

Marco Legal

En la república colombiana, se instaura a la educación dentro del capítulo de los derechos sociales, económicos y culturales; lo cual, aplicado a los niños y niñas, este derecho es considerado como fundamental; que junto con los demás, prevalecen sobre los reconocidos a otra persona, en tenor de lo dispuesto en las legislaciones colombianas (Constitución Política de la República de Colombia, 1991, Art. 44). Bajo el mismo tratamiento constitucional; la educación además, es un servicio público que cumple una función social, porque contribuye al progreso de

la sociedad; al considerarla, el eje del desarrollo humano; pues a través de ella, se pretende el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Política de la República de Colombia, 1991, Art. 67).

Ahora bien, una de las herramientas que sirven para aterrizar tales postulados constitucionales y legales sobre el derecho de los niños a la educación, en un ambiente de sana convivencia, con reconocimiento de sus derechos, garantía y cumplimiento de los mismos; así como, prevención frente a su amenaza y vulneración, es el desarrollo legal y expedición desde el Congreso de la República de Colombia, durante el año 1994, de una normativa como la Ley Estatutaria 115 de 1994: Ley General de Educación; a través de la cual se dio respuesta a la necesidad específica de un sector de alta incidencia social, política, económica; como es el sector educativo en Colombia.

En dicha Ley, se señalan las pautas generales para regular la prestación del servicio educativo y que en conformidad con el artículo 67 de la constitución política, se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales y a personas que requieran rehabilitación social (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, Art. 1). En su texto, se destacan dentro de los fines de la educación, el desarrollo pleno de la personalidad, la formación en el respeto a la vida, los derechos humanos, la democracia, la convivencia, la justicia, entre muchos otros (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, Art. 5).

En este marco resulta fundamental, la orientación escolar atribuida como un objetivo común de todos los niveles en cualquier establecimiento educativo; y es de ese modo, siendo que

la vida estudiantil de niños y adolescentes requiere del trabajo especializado y coordinado, en donde las contribuciones que se hagan desde las disciplinas y los diferentes niveles de trabajo institucional tengan la finalidad de crear condiciones propicias para el éxito del aprendizaje, el desarrollo personal de los educandos y su convivencia armónica.

Es en este contexto, en el que la labor del docente orientador cobra pleno sentido, en la medida en que sus acciones se dirigen a atender las necesidades de los niños y los adolescentes, reconociendo la importancia de trabajar directamente con el estudiante, su familia, y con todo el cuerpo docente y directivo por (Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, Art. 13). Normativamente hablando, además de la mención que trae la mencionada Ley, la orientación escolar se sustenta; de igual modo, en otras normativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN); en las que se señala que:

En todos los establecimientos educativos se prestará un servicio de orientación estudiantil que tendrá como objetivo general el de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, en particular en cuanto a: (a) la toma de decisiones personales; (b) la identificación de aptitudes e intereses; (c) la solución de conflictos y problemas individuales, familiares y grupales; (d) la participación en la vida académica social y comunitaria; (e) el desarrollo de valores y; (f) las demás relativas a la formación personal de que trata el artículo 92 de la Ley 115 de 1994 (Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, Art. 40).

En el mencionado Decreto, haciendo uso de las facultades que otorga la Constitución Política de la República de Colombia (1991), se reglamentó parcialmente la Ley 115 de 1994, en cuanto a aspectos pedagógicos y organizativos generales se refiere; cuyo propósito es, el de reglamentar el servicio público de educación formal para establecimientos públicos y privados,

favorecer el desarrollo de los procesos de formación y la calidad educativa; así como, orientar a las instituciones educativas en el ejercicio de su autonomía escolar; entre otras.

Es de acotar, que antes de estas dos últimas normativas, surgió otra en la que se adoptaron las normas específicas para el ejercicio de la profesión docente y el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, del ejercicio de sus funciones, estabilidad laboral y ascenso de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional (MEN, Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979, Art. 1). Luego de este, en el año 2002, se promulgó el Estatuto de Profesionalización Docente, con el fin de regular:

...las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (MEN, Decreto 1278 de Junio 19 de 2002, Art. 1)

Por medio de estos dos últimos documentos legales, se intenta cumplir con el fin de velar por la idoneidad formativa que deben tener los profesionales docentes, dentro de sus funciones orientadoras en la educación y para la rehabilitación social, en la que debe garantizarse el ofrecer una calidad del servicio para las personas que por sus condiciones las necesiten; tal es el caso, de quienes requieran una atención educativa especializada o adaptada, debido a que cuenta con limitaciones para aprender.

Ahora bien, para atender a este tipo de personas dentro de los ámbitos educativos, las instituciones tanto públicas como privadas dentro de este ramo, deberán contar con programas de

educación permanente y de difusión, apropiación y respeto de la cultura, el ambiente y las necesidades particulares de sus estudiantes, para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de estas personas; en tanto que se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus NEE (MEN, Decreto 2082 de 1996, Art. 2).

Más adelante se establece, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que cada entidad territorial debe definir una instancia que efectúe la caracterización y determinación de las NEE o condición de discapacidad de cada estudiante, con el propósito de identificar sus barreras para el aprendizaje y así garantizar la participación, con miras a proponer los ajustes que la escuela debe hacer, para brindarle una educación pertinente (MEN, 2003, Resolución 2565).

En esta resolución se reseña, que las instituciones educativas deben contar con docentes y otros profesionales de apoyo; tales como, profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos; entre otros, para que desempeñen funciones de ayuda en las acciones de integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales (MEN, 2003, Resolución 2565, Art. 4); lo que conlleva, a que el Congreso de la República de Colombia, para el año 2005 se lograra el dictamen de unas normas específicas destinadas al ejercicio de la profesión del terapeuta ocupacional; a través de lo cual se establece, el Código de Ética Profesional y el Régimen Disciplinario correspondiente; dando una definición a la terapia ocupacional como:

...una profesión liberal de formación universitaria que aplica sus conocimientos en el campo de la seguridad social y la educación y cuyo objetivo es el estudio de la naturaleza del desempeño ocupacional de las personas y las comunidades, la promoción de estilos de vida saludables y la prevención, tratamiento y rehabilitación de personas con discapacidades y limitaciones, utilizando procedimientos de acción que comprometen el autocuidado, el juego, el esparcimiento, la escolaridad y el trabajo como áreas esenciales de su ejercicio. (Ley 949 del 17 de marzo de 2005, Art. 1).

El Terapeuta Ocupacional, dentro del marco de su perfil profesional, está en la capacidad de emplear metodologías científicas, para dar solución a problemas relacionados con el campo o sector de la educación; por tanto que tiene competencias, para organizar y prestar servicios a la comunidad educativa y a la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE); ya sean estas, temporales o permanentes, mediante la atención y el desarrollo de programas de promoción, prevención, nivelación y remediación de los desempeños ocupacionales relacionados con el juego, el deporte, el autocuidado y la actividad académica; para lo cual, debe involucrar procesos de orientación e inclusión escolar, asesorías y consultorías. (Ley 949 del 17 de marzo de 2005, Art. 3).

Por su parte, el Código de la Infancia y Adolescencia del Congreso de la República de Colombia, complementa los derechos reconocidos a los niños y adolescentes en la carta magna y en los tratados internacionales; así como que reitera, que el derecho a la educación frente a ellos, es fundamental; por tanto debe ser gratuita y obligatoria por parte del Estado; por demás, de calidad, durante el transcurso de un año de preescolar y nueve de educación básica (Ley 1098 de 2006, Art. 28). Esta normatividad además dispone, que el Estado, la familia y la sociedad, son responsables de acompañar y asistir a los niños y adolescentes, para garantizar su desarrollo

armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos; por ende, establece plena corresponsabilidad entre aquellos actores, para propiciarles a estos últimos, un ambiente de afecto y seguridad moral y material.

En consonancia con lo anterior, la norma asigna al Estado la responsabilidad de garantizar dentro del ambiente escolar, la dignidad, los derechos humanos y el buen trato y atender las NEE de los infantes que se encuentren en situaciones especiales o de emergencia. Es deber de los establecimientos educativos, la obligación de detectar oportunamente los casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, explotación económica, entre otras y ejecutar acciones tendientes a solucionar o tratar tales situaciones, coordinando apoyo psicológico, pedagógico y terapéutico. Y de la familia y la sociedad, el compromiso de asegurarles el acceso a la educación y su permanencia en el ciclo educativo; así como participar, en espacios democráticos de discusión, diseño y ejecución de planes y programas de interés para la infancia y la familia.

Por último, es de acotar la normativa legal que hacer referencia específica a la inclusión educativa y a través de la cual se reglamenta, la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con NEE o con discapacidad en los niveles de educación básica primaria; cuyos principios se enmarcan en la calidad educativa, en la diversidad estudiantil, en la pertinencia y participación; así como, en la equidad e interculturalidad (MEN, Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, Art. 2.3.3.5.2.1.3). Dichos principios se enfocan, en el favorecimiento de las trayectorias educativas de los niños y adolescentes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo colombiano. Este último Decreto define a la educación inclusiva como el:

...proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, Art. 2.3.3.5.1.4, ordinal 7)

Los servicios de atención educativa especializadas del sector educativo, debe garantizar el ingreso, prosecución y egreso de los estudiantes con NEE en todos los niveles de la educación formal, en la consideración de aspectos básicos para su acceso, permanencia y oferta de calidad, en términos de currículo, planes de estudios, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción (MEN, Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, Art. 2.3.3.5.1.4, ordinal 8)..

En función de lo antes expuesto, se requiere que para ofrecer los apoyos o servicios técnicos necesarios, el sector educativo articule acciones con los servicios de salud y de protección; tales como: Entidades Prestadoras de Servicio (EPS), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); así como de desarrollo social; a través de las cuales se atiende dentro del marco de las políticas públicas y lineamientos para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia en los distintos municipios; así como, que se lleven a cabo orientaciones pedagógicas que atiendan educativamente a estudiantes con NEE o con algún tipo de discapacidad, construidas por el ICBF, el Departamento Nacional de Planeación, los Ministerios de Educación y de Protección Social.

Los padres y madres deben inscribir a su hijo, en el proceso ordinario de matrícula establecido en la entidad territorial; en cuya ficha de inscripción se les debe preguntar, si tiene alguna NEE, alguna discapacidad y de qué tipo. Es una manera de conocer de antemano las condiciones para garantizar, los apoyos correspondientes. A su vez, las secretarías de educación tienen la obligación de asignarles la institución que les garantice los apoyos más pertinentes, enmarcados en los proyectos educativos institucionales; los cuales por naturaleza, son dinámicos y deben evolucionar no sólo para lograr una educación inclusiva, sino para alcanzar buenos resultados de todos los estudiantes.

Los colegios en donde se matriculen alumnos con alguna NEE, deben revisar todos los ámbitos de su gestión escolar, con miras a reorganizar o reorientar sus procesos en función de la inclusión; por tanto es fundamental, que las estrategias pedagógicas y de evaluación sean pertinentes para el tipo de condición o necesidad específica que presente cada uno de los estudiantes matriculados. Además es necesario, promover en las instituciones, nuevas formas de relación entre los compañeros, con el fin de lograr la aceptación de las diferencias y el apoyo y la solidaridad de los mismos.

Marco ético

Ética en investigaciones con seres humanos.

Basados en la Resolución 8430 de 1993, emanada por el Ministerio de Salud de Colombia, en su artículo 6 literal e hace mención: “Contará con el Consentimiento Informado y por escrito del sujeto de investigación o su representante legal con las excepciones dispuestas en la presente resolución. [...] Literal g: Se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización: del representante legal de la institución investigadora y de la institución donde se realice la

investigación; el Consentimiento Informado de los participantes; la aprobación del proyecto por parte del Comité de Ética en Investigación de la institución.

Artículo 10. El grupo de investigadores o el investigador principal deberán identificar el tipo o tipos de riesgo a que estarán expuestos los sujetos de investigación.

Artículo 11. Para efectos de este reglamento las investigaciones se clasifican en las siguientes categorías: a) Investigación sin riesgo: Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

Artículo 14. Se entiende por Consentimiento Informado el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna.

Artículo 15. El Consentimiento Informado deberá presentar la siguiente, información, la cual será explicada, en forma completa y clara al sujeto de investigación o, en su defecto, a su representante legal, en tal forma que puedan comprenderla. a) La justificación y los objetivos de la investigación. b) Los procedimientos que vayan a usarse y su propósito incluyendo la identificación de aquellos que son experimentales. c) Las molestias o los riesgos esperados. d) Los beneficios que puedan obtenerse. e) Los procedimientos alternativos que pudieran ser ventajosos para el sujeto. f) La garantía de recibir respuesta a cualquier pregunta y aclaración a cualquier duda acerca de los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con

la investigación y el tratamiento del sujeto. g) La libertad de retirar su consentimiento en cualquier momento y dejar de participar en el estudio sin que por ello se creen perjuicios para continuar su cuidado y tratamiento. h) La seguridad que no se identificará al sujeto y que se mantendrá la confidencialidad de la información relacionada con su privacidad. i) El compromiso de proporcionarle información actualizada obtenida durante el estudio, aunque ésta pudiera afectar la voluntad del sujeto para continuar participando. j) La disponibilidad de tratamiento médico y la indemnización a que legalmente tendría derecho, por parte de la institución responsable de la investigación, en el caso de daños que le afecten directamente, causados por la investigación. k) En caso de que existan gastos adicionales, éstos serán cubiertos por el presupuesto de la investigación o de la institución responsable de la misma.

Artículo 16. Parágrafo primero. En el caso de investigaciones con riesgo mínimo, el Comité de Ética en Investigación de la institución investigadora, por razones justificadas, podrá autorizar que el Consentimiento Informado se obtenga sin formularse por escrito y tratándose de investigaciones sin riesgo, podrá dispensar al investigador de la obtención del mismo. Para lo cual esta investigación se aplicó el consentimiento informado a los docentes de los grados primeros de la institución educativa (Ver Apéndice A: Formato de Consentimiento Informado, p.303)

Cuadro 3

Operacionalización de variables

Variable	Tipo de Variable	Definición Operacional	Indicadores	Subindicadores	Ítems
Sociodemográfica	Nominal	Medida a través de la técnica de la encuesta con la aplicación de un cuestionario (Ficha Sociodemográfica) a los docentes, como instrumento de recolección de datos.	Edad	Entre 20 y 30 años Entre 31 y 40 años Entre 41 y 50 años Entre 51 y 60 años De 61 años a más	1
			Género	Femenino Masculino	2
			Estado civil	Soltero Casado Viudo Divorciado Separado	3
			Estrato Social	Uno Dos Tres Otro	4
			Nivel de estudio alcanzado	Bachiller académico Bachiller Normalista Licenciado(a) Magíster Doctor(a)	5
			Especialidad	Educación Literatura Lingüística Filosofía Historia Antropología Otra	6
			Años de experiencia	Entre 1 y 5 años Entre 6 y 10 años Entre 11 y 15 años Entre 16 y 20 años Entre 21 y 25 años Entre 26 y 30 años Entre 31 y 35 años	7
			Tipo de	Contrato por prestación de servicios	8

			Contrato	Contrato por nomina contrato de planta	
			Situación Laboral	Tiempo parcial Tiempo completo	9
			Pertenencia a un gremio sindical	Si No	10
Dificultades de aprendizajes en escolares de 6 – 7 años	Nominal y Ordinal	Medido a través del instrumento el cuestionario (Prueba de evaluación de problemas de aprendizaje CEPA) de Bravo (1979).	Recepción de la información	¿Cómo entiende las instrucciones orales? ¿Cómo entiende las tareas que se piden? ¿Cómo escucha? ¿Cómo comprende el vocabulario y el significado de las palabras corrientes que emplea el profesor o de los textos?	A
			Expresión del lenguaje oral	¿Cómo es su pronunciación? ¿Emplea adecuadamente las palabras (uso de vocabulario)? ¿Cómo es su capacidad para narrar experiencias personales? (claridad en su expresión oral y para expresar oralmente lo que quiere decir) ¿Cómo es para expresar verbalmente las materias aprendidas?	B
			Atención-concentración-memoria	¿Cómo atiende en clases al profesor? ¿Cómo se concentra para trabajar solo? ¿Cómo considera que tiene la memoria?	C
			Errores de lectura y escritura	Al leer Confunde letras Confunde sílabas Confunde palabras de dos o tres sílabas Tiene lectura silábica Lee de corrido pero no comprende Lee y comprende, pero olvida rápidamente Al escribir Confunde sílabas o letras cuando copia Se equivoca al escribir frases Se equivoca al escribir dictado Comete muchas faltas de ortografía Tiene letra ilegible cuando escribe Tiene serias dificultades para redactar sólo un trozo	D
			Matemáticas	Confunde los números cardinales Confunde los números ordinales Se equivoca al sumar Se equivoca al restar Tiene dificultades para comprender en qué consisten las operaciones	E
			Evaluación global aprendizaje	Castellano Matemáticas	F
			Inteligencia	¿Cómo encuentra la inteligencia del niño/a?	G

Nota. Fuente: Triana (2017)

Capítulo III

Metodología

En este apartado, se ofrecen las orientaciones procedimentales concernientes a la investigación objeto de estudio, a fin de ampliar el campo cognoscente referido al tema referido al abordaje tanto terapéutico como pedagógico en la educación básica primaria de escolares con dificultades de aprendizaje; por lo que resulta de gran relevancia, el establecer los pasos que se seguirán desde una perspectiva metodológica para la obtención de los datos o información requerida; tal y como corresponde a la especificación del enfoque que sustentará el estudio, los tipos de investigación que serán abordadas, técnicas e instrumentos que serán aplicados; así como el método que será administrado para la debida organización y análisis de la información recopilada.

Tipo de investigación

La investigación desarrollada se basó en el enfoque mixto; el cual: “...representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.534); por tanto, desde esta perspectiva existe tanta correspondencia e importancia en el método cuantitativo como en el cualitativo, a pesar que desde hace mucho tiempo se hubiese insistido en que debieran ser irreconciliables, opuestos e imposible de ser mezclados, debido al riesgo implicado, en que uno de estos pudiese neutralizar al otro.

No obstante, se ha asignado un valor inconmensurable a ambos enfoques durante las dos últimas décadas; puesto que un grupo creciente de metodólogos, han propuesto la unión de ambos procesos en un mismo estudio, a lo que se le llama cruce de enfoques (Lincoln y Guba, 2000), puesto que ofrece la posibilidad de optar por una postura más integral en la investigación, en el que se pueda hacer uso de ambos enfoques para responder a distintas preguntas de un mismo planteamiento problemático.

A tal efecto, el investigador debe poseer un considerable conocimiento acerca de estos dos enfoques: el cuantitativo y cualitativo, puesto que cada uno tiene su fundamentación metodológica, técnicas e instrumentos, que van acordes a los propósitos del estudio u objetivos de investigación. En el caso de la investigación cuantitativa, los criterios para su diseño y desarrollo, se basan en una concepción global positivista, donde el experimento y el tratamiento estadístico de la información, se convierten en las principales herramientas de las que dispone el investigador. Este tipo de investigación:

...es aquella que de manera predominante utiliza información de tipo cuantitativo directo, lo que permite cuantificar la relevancia de un fenómeno, poniendo el énfasis en la confiabilidad de los datos, e intenta generalizar sus conclusiones a una población o universo definido” (Silva, 2007, p.22).

En este tipo de estudio, el investigador debe abstraerse completamente de su subjetividad bajo la exigencia de la neutralidad valorativa propia de este enfoque, donde lo que importa es la cuantificación o medición de resultados; a pesar de que su intención sea, describir la realidad observable, a través de la recolección de datos cuantitativos y que a su vez, puedan ser medidos sistemáticamente; en tanto que emplea el análisis de datos numéricos y estadísticos, como característica resaltante y componente de la valoración de información obtenida. Ahora bien,

para este tipo de investigación, se parte de cuerpos teóricos aceptados por la comunidad científica; lo cuales se fundamentan:

...en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados. (Bernal, 2006, p.57)

Mientras que la investigación cualitativa por su parte, se nutre de la subjetividad de pensamiento del investigador; el cual se mueve en significados, cualidades y propiedades de los fenómenos y no en datos estadísticos; es decir, no solamente deben ser explicados en términos de causalidad. Este enfoque, permite identificar todos aquellos aspectos internos y externos que dan razón sobre las maneras de proceder, conductas y acciones; así como a las expresiones y declaraciones que tienen las personas sobre el hecho estudiado, de manera que para: "...llegar a la identificación de una estructura humana (psíquica o social) más o menos generalizable, debemos localizar primero esa estructura en individuos o situaciones particulares mediante el estudio y la captación de lo que es esencial o universal" (Martínez, 2009, p.73); es decir, a lo relativo del significado que pertenece al ser y no a aquello que se repite muchas veces.

Por tanto, este tipo de enfoque da prioridad a la comprensión y al sentido del hecho estudiado, es un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos, en el que se refiere menos a los hechos que a las prácticas. Sin embargo, ambos enfoques pueden perfectamente complementarse, a pesar de que el análisis comparativo empleado para cada uno de ellos, permita establecer sus particularidades y diferencias en relación con los presupuestos metodológicos en los cuales se

apoyan; es decir, en la manera de aproximarse a la realidad objeto de estudio; así como, a la noción y criterios de objetividad aplicados.

A razón de lo antes expuesto, para los dos primeros objetivos específicos de la presente investigación, se administró el enfoque cuantitativo; en el primero de estos, para especificar los datos sociodemográficos que hacen parte del colectivo docente de la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona, en los niveles de educación básica primaria; y en el segundo, para llevar a cabo el análisis de las dificultades de aprendizaje presentes en estudiantes del mencionado nivel educativo, por medio de la aplicación del Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA). Para el tercero de estos objetivos específicos, se desarrolló bajo el enfoque cualitativo; a manera de describir, las prácticas pedagógicas y terapéuticas desarrolladas por los docentes en niños de 6 y 7 años de edad.

En tal sentido, se expresa tanto el valor numérico de una determinada acción o ejecución de trabajo para establecer un orden, control y seguimiento; como fijar las cualidades o categorías que emergen del estudio, con el propósito de dar solución al problema referido al abordaje pedagógico-terapéutico de las dificultades de aprendizaje en niños de 6 y 7 años de la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona; para lo cual, se planteó como objetivo principal, generar estrategias dirigidas a los docentes de básica primaria

Diseño de investigación

Dadas las características del estudio, centrado en lograr llevar a cabo la investigación en un escenario dentro de la realidad vivida de un centro de educación básica primaria; en este caso, en la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona, en la que se presenta el fenómeno de estudio evidenciado en la presencia de algunos inconvenientes para adquirir aprendizajes en niños de 6 y 7 años de edad, pertenecientes del grado primero; se consideró pertinente realizar

una investigación de campo de tipo descriptiva; a manera de permitir sistematizar el análisis e interpretar las realidades observadas desde un punto de vista conceptual.

Ahora bien, para llevar a cabo este estudio de campo, se debió perfilar en primer lugar, un trabajo exploratorio; cuyos resultados arrojaron criterios básicos para la selección de los sujetos que darían sus aportes a la investigación; así como escoger las técnicas de recolección de datos que mayormente se ajustarían al estudio (Monje, 2011). A tal efecto, este tipo de investigación se fundamentó en un proceso sistematizado, que llevó cierta rigurosidad y una racional recolección de información; la cual posteriormente requirió, de un procedimiento o tratamiento específico de tipo analítico, con el fin de presentar los datos obtenidos como resultados del estudio sobre la base de estrategias de recolección de información, que fueron aplicadas directamente desde la realidad objeto de estudio.

Para ello, se hizo necesario entrar al escenario objeto de investigación y observar de manera directa la realidad objeto de estudio, con el propósito de recoger información que solo los participantes del estudio fuesen capaces de aportar; es decir, se recogieron los datos de primera mano y por el propio investigador, con miras a resolver el problema de una manera más directa y con el propósito; bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores de los cuales se constituye; para así explicar sus causas y luego sustentar la propuesta de investigación objeto de estudio (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, 2008).

Por otra parte, la descripción de la información obtenida durante este tipo de investigación: "...se nutre del vocabulario ordinario para expresar ideas sobre cosas, personas y lugares" (Strauss y Corbin, 2002, p.18); lo que resulta necesario, puesto que permite expresar exactamente lo que está sucediendo o cómo se están dando los hechos; tal y como se presentan

en la realidad observada; así el: "...uso del lenguaje descriptivo puede convertir los acontecimientos ordinarios en algo extraordinario" (Ob. Cit., p.18).

De modo, que los datos que se consideraron relevantes e interesantes para el desarrollo de la investigación, se recogieron directamente de la realidad en su contexto natural, a fin de que se asumiera un papel esencial como datos primarios u originales; y cuyo objetivo principal fue, el de proveer un buen registro de los tipos de hechos que tienen lugar dentro de esa realidad, para definirla y caracterizarla sistemáticamente, hasta orientar la descripción de los mismos por medio de la recolección, clasificación, agrupación, comparación o contrastación de éstos, hasta obtener el surgimiento de nuevas definiciones o conocimientos, que permitieron dar respuesta al objetivo principal perseguido por el estudio.

Es decir, se intentó destacar los elementos necesarios para la conformación de una propuesta de intervención pedagógica y terapéutica, que facilitara el establecimiento una serie de estrategias terapéuticas y pedagógicas dirigidas a los docentes de educación básica primaria de la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona y hacer más fácil, el abordaje de las dificultades de aprendizaje presentes en niños de 6 y 7 años de edad, asistentes de las aulas del grado primero. Para ello, se requirió de la construcción de un buen registro de datos e información, tomados directamente de las personas o circunstancias que forman parte de los hechos que tienen lugar dentro de la mencionada realidad, que acontece al objeto de estudio.

Escenario o contexto de investigación

La investigación se llevó a cabo en un único contexto; en este caso, en la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona, en la que se atiende bajo la modalidad de dependencia pública del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, a los niveles de Transición, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica; aunque para delimitar el

estudio, interesa solo centrarlo en el de educación Básica Primaria. Dicha institución educativa, se encuentra ubicada en la carrera 1, N° 5-90 del Barrio Brighton, en el municipio Pamplona; cuya característica poblacional se especifica en el Cuadro 4 a continuación:

Cuadro 4.

Característica poblacional

Institución Educativa Bethlemitas Brighton (Sede Primaria)		
Indicadores	Característica Poblacional	Característica Muestral
Número de estudiantes	Primero: 107 estudiantes.	Para el estudio se seleccionó el total de la población correspondiente únicamente al primer grado de primaria, constituida por 107 estudiantes.
	Segundo: 102 estudiantes	
	Tercero: 98 estudiantes	
	Cuarto: 115 estudiantes	
	Quinto: 104 estudiantes	
Total de estudiantes correspondiente a la matrícula del plantel = 526		Total de estudiantes seleccionados para el estudio = 107
Número de docentes	La institución educativa cuenta con 23 docentes profesionales, entre los cuales: 22 pertenecen a profesional de planta y 1 está de pasantía por la carrera de licenciatura en pedagogía infantil.	Se seleccionaron los 23 docentes; quienes conforman la contratación por planta y el que se desempeña como pasante.

Nota. Fuente: Triana (2017)

Muestra o sujetos de estudio

La selección de los sujetos de estudio que sirvieron como informantes clave en la investigación, fueron seleccionados en consideración de que estos reunieran ciertas características o requisitos, que en el mismo contexto donde se realiza el estudio, no cumplen otros miembros de la comunidad. Es así como con el ánimo de apoyar el proceso de selección de informantes de la investigación, se precisaron algunas características y rasgos generales con los que estos sujetos debieron contar e indicaron que se seleccionaron a:

...aquellos individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales, cuyas actitudes y formas de actuar ante el grupo representen casos extremadamente particulares o atípicos ya sea en términos positivos o negativos, de la situación objeto de estudio y que están dispuestos a cooperar con el investigador. (Taylor y Bodgan, 2003, p.162)

Básicamente, la selección de informantes para este estudio, ameritó además de los atributos antes mencionados, ciertas características particulares y definidas, que permitió su selección, de un modo deliberado e intencional (Rodríguez, Gil y García, 1999) y que al ser escogidos intencionalmente, se tomó en cuenta: “...una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas” (Martínez, 2008, p.54).

Donde en un primer orden, conforme al interés de especificar los datos sociodemográficos que subyacen en el colectivo docente de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona en los niveles de educación básica primaria, se seleccionaron a los 23 docentes adscritos al plantel; a modo de conocer desde una perspectiva más global, el perfil académico y estatus socio-laboral de estos profesionales de la educación, que hacen parte del centro educativo antes mencionado y que conlleva a sopesar, si se constituyen en una fortalezas o por el contrario, en una debilidad institucional; razón por la cual, resultó de interés seleccionarlos a todos, si exclusión alguna.

En el segundo paso de la investigación, en el que se efectuó el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje presentes en estudiantes de educación básica primaria, con edades de 6 y 7 años; a través de la implementación del Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA); se escogieron del total de los 107 estudiantes cursantes del grado primero, solo a los 58 de estos que contaban con las mencionadas edades. Posteriormente, se acudió a un tercer paso, por medio del cual se logró la descripción de las prácticas educativas desarrolladas por los docentes de educación básica primaria, en el que se seleccionaron como informantes clave y de modo intencional, a los cuatro (04) docentes que atienden los grados primero en la

mencionada institución educativa (Ver cuadro 5), debido a que ellos eran quienes podían aportar la información requerida para el estudio.

Cuadro 5.

Característica muestral

Institución Educativa Bethlemitas Brighton Sede primaria		
Numero de Muestra	Características de la muestra	Número de estudiantes por grado
De los 107 estudiantes de los grados primeros solo se tomaron 58.	Se tomó en cuenta 58 estudiantes de la institución educativa Brighton, quienes contaban con edades comprendidas entre los 6 y 7 años de edad, cursantes del grado primero. Los mismos pertenecen a estratos sociales 1, 2 y 3.	Primero 01: 26 estudiantes Primero 02: 28 estudiantes Primero 03: 27 estudiantes Primero 04: 26 estudiantes
De los 4 docentes de los grados primeros se tomaron a todos.	Se seleccionaron a los 4 docentes a cargo de los grados primeros de educación básica.	Primero 01: 1 docente Primero 02: 1 docente Primero 03: 1 docente Primero 04: 1 docente

Nota. Fuente: Triana (2017)

Se culminó el estudio, con un cuarto y último paso, en el que se diseñó una propuesta dirigida a los docentes de la institución antes indicada, en la que se indican una serie de estrategias de intervención pedagógica y terapéutica que facilite a los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona el abordaje de las dificultades de aprendizaje presentes en niños de 6 y 7 años de edad. Para ello, se tomó en consideración, los resultados obtenidos de los tres pasos anteriores, como fuente de información relevante para el estudio; así como, se cotejó la información con lo investigado previamente en la documentación bibliográfica o etapa exploratoria.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos, se consideran como la forma o procedimiento que utiliza el investigador para recabar la información necesaria en el diseño de la investigación; es decir, se identifican como: "...las diversas maneras de obtener la información, mientras que los

instrumentos son las herramientas que se utilizan para la recolección, almacenamiento y procesamiento de la información recogida” (López, 2013, p.44).

Por tanto, para la presente investigación se empleó como técnica de recolección de información, la entrevista estructurada en las dos primeras partes del estudio (Ver Apéndices B, p.304 y C, p.305); es decir, para recoger la información de los dos primeros objetivos de investigación, referidos a la obtención de datos relacionados al estudio sociodemográficos del grupo docente de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona en los niveles de educación básica primaria y para realizar el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje presentes en estudiantes con edades de 6 y 7 por medio del Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA).

Este tipo de entrevista, hace referencia al hecho de que: “...el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta -el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden-” (Hernández y otros, 2014, p.403) y un instrumento de recolección de datos; es en principio, cualquier recurso del cual pueda valerse el investigador, para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información (Sabino, 2014).

Por tanto, para llevar a cabo las entrevistas en los dos primeros pasos de la investigación, se administró en un primer orden, un cuestionario de preguntas cerradas a los 23 docentes del primer grado, con el fin de obtener información referida al estudio sociodemográfico de estos (Ver Apéndice B, p.304). En este, se recolectó información referida a 10 puntos en específico: edad del docente, su género, estado civil, estrato social, nivel de estudio alcanzado, especialidad cursada, años de experiencia, tipo de contrato, situación laboral y si pertenece a un gremio sindical.

Por otra parte, ya en cumplimiento del segundo paso u objetivo específico de investigación, se les solicitó a los 4 docentes del grado primero, el llenado del Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA) de Bravo (1979), a los 58 estudiantes seleccionados, debido a que cumplían con el requisito de edad establecida para el estudio. El mismo, consistió en una escala compuesta por 33 afirmaciones; sobre las cuales, el docente debió responder si el rendimiento del niño evaluado estaba bien, es normal o satisfactorio, deficiente o malo; de ese modo, se pudo determinar la presencia de posibles problemas de aprendizaje en algunos de niños evaluados.

Para especificar acerca de esta escala; es de advertir que esta se conforma de una serie de ítems que engloban detalles referidos a la capacidad que tiene el niño para recibir o percibir la información dada, su expresión del lenguaje oral, atención, concentración y memoria, lectura, escritura, resolución de operaciones matemáticas, una estimación global y de inteligencia (Ver Apéndice C, p.305); por tanto, sus áreas de evaluación son las siguientes:

a) *Área Recepción de información:* Tiene por objetivo evaluar la habilidad del niño para entender y retener la información oral que el profesor le transmite durante la hora de clases. Especialmente la comprensión de las tareas e instrucciones orales y del vocabulario empleado por el profesor. Comprende 5 ítems.

b) *Área Expresión del lenguaje oral:* Evalúa el empleo del lenguaje oral de los alumnos, tanto en su comunicación personal como en la exposición de lecciones y tareas. Es importante para la evaluación de esta área que el maestro distinga entre los aspectos fonarticulatorios del lenguaje (pronunciación) y los aspectos semánticos (empleo adecuado del vocabulario), y sintácticos (ordenamiento del discurso oral). Comprende cuatro ítems.

c) *Área Atención – concentración – memoria:* Tiene por objetivo evaluar la madurez del niño para atender en clase la exposición del profesor, sin que requiera permanentemente llamarle la atención. De manera independiente se evalúa su capacidad para concentrarse en una tarea o trabajo individual, sin ser distraído de su actividad continuamente y su memoria para el trabajo escolar. Comprende tres ítems.

Estas tres áreas se evalúan en cuatro categorías: Bien, Normal o Satisfactorio, Deficiente y Mal, cada una de las cuales puede cuantificarse, tal como aparece en el protocolo. La segunda parte del cuestionario tiene por objetivo evaluar los problemas o dificultades específicos que el niño presenta en el aprendizaje de la lectura inicial (decodificación), escritura y cálculo. Esta parte se evalúa según la frecuencia con que los niños cometen los errores, en tres categorías a saberse: Siempre, A veces y Nunca. También se puede cuantificar en tres rangos.

d) *Área Errores de Lectura:* En el área lectora se evalúa si el niño se confunde al leer letras, o palabras; si mantiene una lectura silábica al leer trozos, o si es capaz de decodificar con cierta fluidez, pero no comprende el contenido o no lo retiene. Tiene 6 ítems.

e) *Errores de escritura:* En escritura se evalúan los logros en copiar, escribir al dictado, la legibilidad de la escritura, la ortografía y la escritura espontánea. Tiene 6 ítems.

f) *Área en Matemática:* En el área matemáticas, se evalúa el conocimiento de los números ordinales y cardinales; la capacidad para efectuar operaciones aritméticas y comprender su significado. Comprende 7 ítems.

Los instrumentos antes señalados, se compusieron de aspectos requeridos por el investigador, para dar pie al entrevistado de facilitar la información necesaria y así obtener los datos que luego fueron procesados a través del respectivo análisis y presentados por medio de cuadros y gráficas con cifras cuantitativas y porcentuales. Mientras que para describir las

prácticas pedagógicas y terapéuticas desarrolladas por los docentes de educación básica primaria en niños de 6 y 7 años de edad de la Institución Educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona, se acudió a la aplicación de una entrevista con preguntas abiertas; la cual se dirigió a los cuatro (04) docentes del grado primero, quienes sirvieron de informantes clave.

Dicha entrevista, se fundamentó en una guía general de preguntas (Ver Apéndice D, p.307), que hizo parte del diálogo o conversación sostenida con los docentes; y para lo cual, el entrevistador permitió, toda la flexibilidad posible para manejarla (Hernández y otros, 2014), a fin de emplearla solo a modo de orientación: "...dejando abierta la gama de posiciones que desee manifestar el entrevistado" (Báez y Pérez, 2009, p.97). Guía que facilitó, el llevar un orden y secuencia en la conversación; para lo cual se consideraron, las siguientes preguntas:

- 1) ¿Podría darme alguna definición de lo que usted entiende por dificultades de aprendizaje?
- 2) ¿Qué tipo de experiencias educativas ha tenido con niños que hayan sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje?
- 3) ¿Básicamente con que tipos de trastornos de aprendizaje se ha encontrado durante su práctica pedagógica?
- 4) ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas ha implementado con estos escolares?
- 5) ¿Podría usted referir si resulta fundamental la aplicación de estrategias terapéuticas para estos niños y cuáles serían las más acordes conforme a su dificultad para aprender?
- 6) ¿Qué tipo de estrategias terapéuticas ha puesto usted en práctica con ellos?
- 7) ¿Considera usted que le hace falta mayor información y apoyo acerca del abordaje de las dificultades de aprendizaje de los escolares a su cargo?

8) ¿Qué clases de apoyos considera requiere para abordar este tipo de estudiantes en su aula?

Criterios de rigurosidad científica

Para determinar la calidad y tenor científico apropiado a este tipo de investigación, en la que se implementó un enfoque mixto, hubo la necesidad de inclinarse más hacia la descripción de sus cualidades, a pesar de haberse desarrollado partes en la investigación, con base al enfoque cuantitativo; por tanto, la mayor prevalencia de la investigación fue de tipo cualitativa al momento de efectuarse el análisis de los datos o información recibida. A razón de ello, se hizo necesario registrar, compilar y cotejar dichos datos en sus diferentes momentos y puntos de vista, con el propósito de efectuar un proceso de comparación o contrastación de la información obtenida; para lo cual se acudió, al proceso o técnica de la triangulación de las diferentes fuentes informativas (textos, documentos, opiniones, creencias o maneras de pensar de los informantes clave, observaciones y perspectivas o criterios del propio investigador, así como cualquier otra fuente de información).

Por tanto, el concepto de triangulación, ha sido considerado, como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación (Álvarez, 2003); lo cual se pudo lograr, aun cuando en las dos primeras fases del trabajo, se administraron cuestionarios cerrados, que dieron resultados netamente cuantitativos; pero que a pesar de ello, se logró contrastar la información obtenida de las diversas variables estudiadas, con los registros obtenidos de la documentación previamente consultada y bajo la perspectiva del propio investigados. De tal modo, que los instrumentos cerrados, no hubo necesidad de validarlos bajo el juicio de expertos, puesto que se tomaron como referencia de otros previamente establecidos; lo que permitió referenciar en este

caso en particular, el cuestionario para el estudio sociodemográfico y el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA) de Bravo (1979).

El estudio por tanto, se fundamentó básicamente en la triangulación de métodos; entendida esta técnica, como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano (Cohen y Manion, 2007). Las técnicas triangulares en las ciencias sociales, intentan trazar o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista y al hacerlo así, permite la utilización de datos cuantitativos y cualitativos, puesto que son muchas las ventajas que ofrece este método con relación al de la observación única.

Ahora bien, como en este caso se eligió un instrumento ya desarrollado y disponible; como es el CEPA, el cual se adapta a los requerimientos del estudio en particular y que de igual modo se exige la validez en investigación cuantitativa, puesto que debe tener evidencia sobre la confiabilidad y validez del instrumento de medición. En tal sentido, se acudió a la revisión de la utilización de las variables por otros investigadores, con la finalidad de reconocer si el universo es exhaustivo; en tanto que el estudio de validación del CEPA, se efectuó mediante la contrastación de dos criterios externos: las repitencias de cursos por parte de los alumnos y aprendizaje de la lectura; de lo cual se halló, que del total del grupo señalado más arriba (58 estudiantes), el 55% de los niños iba en el curso que le correspondía, el 39% había repetido un curso y el 7%, dos o más cursos.

La correlación entre el número de repitencias y el cuestionario fue $r = 0,54$ ($p < 0,01$); lo cual indica, una significativa relación entre la evaluación de los profesores y las dificultades que han tenido los niños en su escolaridad básica, según el número de repitencias previas. Otro criterio tomado en cuenta para este estudio, consistió en compararlo con el rendimiento en un test

de lecto-escritura que fue administrada individualmente por profesores de educación especial, que estaban efectuando su seminario de título. La correlación entre la prueba de lecto-escritura y CEPA fue $r = 0,68$ ($p < 0,01$), lo que indica que el cuestionario refleja también el rendimiento en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Así, otro estudio de validez se efectuó, mediante las correlaciones entre los puntajes de CEPA y los promedios de notas de 170 alumnos de segundos y terceros años básicos; cuya correlación fue $r = 0,48$ ($p < 0.0001$) y entre errores de lectura y escritura; así como en las notas finales de castellanos, fue $r = 0,50$ ($p < 0.0001$). También las correlaciones entre errores de lectura y escritura, como en la prueba de comprensión lectora silenciosa (Prueba Interamericana de Lectura, nivel 1), fue $r = 0,47$ ($p < 0.0001$) (Pinto, 1995, Tesis en publicación).

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El estudio se desarrolló de modo secuencial por etapas; donde cada una de estas etapas fortalece la anterior. En una primera fase, se empleó el enfoque cuantitativo, con la aplicación de instrumentos cerrados; fundamentalmente para especificar, acerca de los datos sociodemográficos que subyacen en el colectivo docente de la institución educativa Bethlemitas Brighton de Pamplona en los niveles de educación básica primaria. De igual modo, se empleó este mismo enfoque; para su segunda fase, en la cual se administró el CEPA, a fin de que los docentes aportaran información referida al diagnóstico las dificultades de aprendizaje presentes en estudiantes en edades de 6 y 7 años, cursantes del grado primero.

Por tanto, en este punto: "...se describen las distintas operaciones a las que son sometidos los datos que se obtuvieron como son registros, tabulación y clasificación" (p.111); por lo que se realizó el análisis estadístico de los resultados obtenidos; en primer orden, con la elaboración de un cuadro matriz o tabla de frecuencia, en la aplicación de una hoja de cálculo del programa

computarizado Microsoft Office Excel. En ella, se hizo la distribución y agrupación de los datos, para luego tabular la información, con la aplicación de fórmulas que arrojaron resultados en número de frecuencias y su equivalente en cifras porcentuales. Esto se llevó a cabo, con la información obtenida tanto para el estudio sociodemográfico, como para los resultados obtenidos de los 33 ítems del CEPA.

Ahora bien, con respecto a aquellos resultados obtenidos con mayor índice de frecuencia o mayor porcentaje en la categoría deficiente, indicativo de la evidencia de un posible signo o problema de aprendizaje, se quiso corroborar tal información, con la aplicación y apoyo de una herramienta computarizada o programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y aplicadas; cuyo nombre originario correspondía al acrónimo de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS); hoy día denominado IBM SPSS Software. Con esta herramienta, se hizo posible el cruce de categorías: ¿Cómo atiende al profesor y cómo escucha?; ¿Cómo atiende en clases al profesor de Castellano?; ¿Cómo atiende en clases al profesor de Matemática?; ¿Cómo atiende en clases al profesor? y ¿Cómo encuentra la inteligencia del niño/a?, arrojando cuatro (04) tablas cruzadas y sus respectivos gráficos de barras; lo que permitió realizar los análisis respectivos, mediante la estadística descriptiva y establecer conclusiones, conforme a lo formulado en los objetivos específicos de la investigación.

Una tercera fase, constituida por la aplicación de entrevistas de respuestas abiertas; a través de las cuales se obtuvo extensa información de los docentes que fungieron como informantes clave; la cual hubo la necesidad de establecer por categorías, a fin de reducirla para comprenderla e interpretarla y así proceder con la descripción de lo referido a sus prácticas pedagógicas y terapéuticas dentro de la educación básica primaria; específicamente en niños de 6 y 7 años de edad, de la mencionada institución educativa. En esta fase, se desplegó el enfoque

cuantitativo; de modo que para lograr la interpretación y organización de los datos o información obtenida de los sujetos de investigación (4 docentes del grado primero), se hizo con base a la conceptualización y reducción de los datos, a la elaboración de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones; para finalmente, relacionarlos por medio de una serie de oraciones proposicionales (Strauss y Corbin, 2002).

Todo lo cual se resume, en la codificación, concepto que hace alusión a la operación de asignar códigos a cada una de los conceptos emergentes con la finalidad de facilitar la agrupación de los datos (op. cit.). Para estos autores, se requiere de un proceso analítico en el que se identifiquen los conceptos y se describan los datos de acuerdo a sus propiedades y dimensiones; por lo que en un primer momento, se condujo al establecimiento de un conjunto de códigos (codificación abierta); de cuya agrupación emergieron, las subcategorías del estudio. Así se tiene por ejemplo, en el Cuadro 19, la subcategoría: exigencias educativas, con un conjunto de códigos entre los que se mencionan: identificación de los trastornos de aprendizaje, formación docente especializada, valoración docente y atención a la diversidad estudiantil. Todos, debidamente analizados en el capítulo IV en representación a los resultados de la investigación.

Se prosigue con otro nivel más exigente de codificación, implicado en un proceso de relacionar la categoría central de la investigación a las sub-categorías emergentes (codificación selectiva). Es un proceso que resulta de suma importancia, puesto que se integran y se refinan las categorías. Representa un momento crucial para el investigador, puesto que es cuando construye, conceptualiza, reduce, integra los datos para dar un sentido general. Resulta en el descubrimiento de la categoría central; que en el caso del presente estudio, se conforma en el tema central de la investigación: Abordaje pedagógico-terapéutico en niños con dificultades de aprendizaje. (Ver Cuadro 19, p.173).

Capítulo IV

Presentación, análisis e interpretación de la información

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de las encuestas correspondiente a la ficha de *Perfil Sociodemográfico*, al Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (CEPA) y entrevistas aplicadas a los docentes del grado primero de educación básica; los cuales se administraron de la siguiente manera: en primer orden, la ficha del perfil sociodemográfico se aplicó al total de los docentes de la institución educativa Bethlemitas Brighton; es decir, a los 23 docentes, a fin de indagar acerca de las condiciones generales sociales y de preparación académica que de ellos se despliegan (Ver Cuadro 6).

Posteriormente, en una segunda fase del proceso, se empleó el Cuestionario Exploratorio de Problemas de Aprendizaje (CEPA, Bravo, 1979), para conocer la opinión de los docentes que atienden el grado primero, como referente para el diagnóstico de las posibles dificultades presentes en los 58 niños que presentan edades entre 6 y 7 años del mencionado nivel educativo. Y como tercera fase de la investigación, se dirigió una entrevista abierta, a los 4 docentes que atienden el grado primero, a fin de indagar sobre sus prácticas pedagógicas. Cabe señalar, que el análisis de los resultados de los dos primeros casos, se hace a partir de matrices o tablas numéricas arrojadas por el programa estadístico informático (Software SPSS), debido a que permiten una mejor visualización de la información; así como facilitar su interpretación.

En cuanto a las entrevistas abiertas, se codificaron los datos obtenidos hasta establecer las categorías que mayormente resaltaron de la investigación; es decir que emergieron del análisis cualitativo; lo que permitió describir con mayor detalle sobre las prácticas pedagógicas implementadas por estos docentes; en tanto que los datos se representan en el cuadro de categorización de variables (Ver Cuadro 19, p.173).

Primera fase del estudio: características sociodemográfica de los docentes.**Cuadro 6.****Características sociodemográficas de los docentes**

Variable	f	%
Edad		
Entre 41 y 50 años	12	52,2
Entre 51 y 60 años	5	21,7
De 61 años a más	6	26,1
Sexo		
Femenino	22	95,7
Masculino	1	4,3
Estado civil		
Soltero	3	13,0
Casado	20	87,0
Estrato social		
Tres	23	100,0
Máximo nivel de estudios alcanzado		
Licenciado(a)	1	4,3
Especialista	20	87,0
Magíster	2	8,7
Especialidad		
Gestión de proyectos informáticos	6	26,1
Educación para recreación comunitaria	4	17,4
Recreación comunitaria	2	8,7
Educación geontológica	2	8,7
Enseñanza de la educación artística y recreación comunitaria	2	8,7
Educación personalizada	1	4,3
Enseñanza en español y literatura	1	4,3
Comunicación educativa	1	4,3
Preescolar	1	4,3
Literatura	1	4,3
Computación para la docencia	1	4,3
Pedagogía de la sexualidad humana	1	4,3
Años de experiencia docente		
Entre 1 y 5 años	1	4,3
Entre 6 y 10 años	1	4,3
Entre 11 y 15 años	1	4,3
Entre 16 y 20 años	0	0,0
Entre 21 y 25 años	2	8,7
Entre 26 y 30 años	14	60,9
Entre 31 y 35 años	4	17,4
Tipo de contrato		
Contrato por nomina	1	4,3
Contrato de planta	22	95,7
Situación laboral		
Tiempo completo	23	100,0
Vinculado con agremiación sindical		
Si	21	91,3
No	2	8,7

Nota. Fuente: Triana (2017)

Se advierte en los resultados del primer ítem, el predominio en un mayor número de porcentaje (52,2%) de edades en los docentes previamente consultados, oscilantes entre los 41 y 50 años; en un menor grado (26,1%); aunque no menos importante, edades mayores a 61 años y en un porcentaje menor (21,7%), edades entre 51 y 60 años; lo cual es un reflejo de que se trata de personas con edad madura; probablemente, experimentadas en su desempeño como docentes dentro de la educación básica primaria.

En este sentido, existen estudios de investigación que ofrecen datos de gran interés sobre cómo afectan a los profesores los procesos específicos debidos a la edad (Sikes, 1985). Su trabajo se centra en la perspectiva que sustentan los profesores sobre los procesos de la edad y la madurez que los lleva a sentirse en cada curso, mayor frente a los alumnos que tienen la misma edad. Este autor distingue cinco fases o ciclos de vida profesional: (a) entre los 21 y 28 años o ingreso en el mundo adulto; (b) desde los 28 a los 33 años, considerada la fase de renovación y madurez; (c) entre los 30-40 años o fase de estabilización y compromiso; (d) entre los 40 y 55 años, ubicado en la profesionalidad completa; y (e) a partir de los 55 años, fase de estancamiento y jubilación.

Al comparar los resultados obtenidos con las fases propuestas por el autor antes citado (Sikes, 1985), se advierte que la mayoría de los docentes se encuentran en la fase cuatro; es decir, donde se les considera están en la profesionalización completa. Es de señalar que para este autor, a partir de los 50 años, los profesores generalmente sienten que están viviendo un declive paulatino, por eso la jubilación suele considerarse como algo atractivo. Hacia el final de la trayectoria profesional, el profesorado se siente libre, sereno, con gran experiencia, autoridad e infinidad de recursos para resolver cualquier tipo de situación problemática; por lo que en dicha fase, el profesorado ha ganado reputación por el tiempo que lleva en la enseñanza y la cantidad

de generaciones de alumnos a los que ha enseñado. Además, es usual encontrarse que los profesores obtengan mucha satisfacción cuando conocen el éxito en la vida de sus alumnos y, si estos consiguen fama y notoriedad, se siente parte del proceso que lo ha hecho posible (Fernández, 1995, p.188).

Según lo que se refleja en el segundo ítem, relacionado con la proporción del género en los docentes, se tiene que el mayor número de estos se representa por el género femenino, ya que se marca un mayor dominio porcentual de 95,7%, con respecto al masculino que se constituye en tan solo 4,3%. Esto es indicativo, de que la profesión docente aún en tiempos actuales, tiene una mayor tendencia de ser en gran parte atendida por mujeres y no tanto por hombres; principalmente, en las primeras etapas de la escolaridad de los estudiantes; es decir, en edades tempranas de los escolares (educación básica primaria). De tal modo, que son las mujeres quienes tienen una mayor influencia en la formación de un mayor número de generaciones futuras, puesto que recae en ellas, la labor de educar.

Por otra parte, en mayor número de porcentaje (87%), la variable correspondiente al estado civil de los docentes, se encuentra ubicado en el rango de casado; y tan solo una minoría con el 13%, aparecen como divorciados o lo que es igual, previamente casados. Sobre ello se puede inferir, que los docentes de la institución educativa Bethlemitas Brighton denotan con gran probabilidad, el que mantengan una mayor estabilidad emocional en su rol como educadores; situación que por supuesto va a depender; en gran parte, de sus reales condiciones particulares de vida.

Ahora bien, con respecto a los datos alusivos a la estratificación socioeconómica a la cual pertenecen los docentes de la mencionada institución educativa; se tiene que la totalidad de estos docentes (100%) pertenecen al estrato social N° 3; por tanto, ocupan inmuebles residenciales

donde se proveen servicios públicos domiciliarios clasificados; es decir, quienes habitan en este estrato, se ubican dentro de lo considerado como clase social media-baja (Congreso de Colombia, Ley 142, 1994, Art. 102); en tanto que estas personas generalmente cuentan, con ingresos o un nivel de vida ligeramente por debajo del nivel medio, donde los usuarios viven con menores recursos y en gran parte son beneficiarios de subsidios.

Con referencia al nivel de estudio alcanzado por la mayoría de los docentes, se tiene que un 95,7% de estos, lograron estudios a un nivel de postgrado; de los cuales, un 87% son especialistas y el otro 8,7% son magíster; lo que en comparación con el restante 4,3%, quienes se quedaron con la formación en pregrado; permite advertir, que en líneas generales los docentes de la institución educativa Bethlemitas Brighton, son de un alto nivel académico; lo que garantiza, mayores probabilidades de ofrecer una acorde formación en los escolares.

Al especificarse sobre el nivel de especialización académica de estos docentes, se encontró que existe un mayor porcentaje, representado en un 26,1%, por aquellas especializaciones que tienen que ver con el área de gestión de proyectos informáticos; en segundo grado, con un 17,4%, quienes estudiaron educación para la recreación comunitaria; luego en un menor grado y en igual porcentaje (8,7% cada uno), se tienen las especializaciones como son: recreación comunitaria, educación gerontológica, enseñanza de la educación artística y recreación comunitaria; y en menor proporción (4,3%), todas las demás, correspondientes a: educación personalizada, enseñanza en español y literatura, comunicación educativa, preescolar, computación para la docencia y pedagogía de la sexualidad humana.

Según lo antes descrito, se aprecia que especialidades que tienen una amplia relación con la enseñanza en los procesos de lectura y escritura; como es el caso de la enseñanza en español y literatura e incluso la propia carrera de literatura, se ubican entre las de más bajo porcentaje de

preparación docente; lo que pareciera es una debilidad para la institución; sin embargo, se puede vislumbrar como fortaleza, el hecho de que exista en un mayor grado, profesores que aunque estén especializados en otras áreas como son: gestión de proyectos informáticos y educación para recreación comunitaria; estén estos dirigidos, hacia el valor de promocionar en los infantes de edades tempranas (6 – 7 años), estrategias lúdicas, atractivas e interactivas; empleando para ello, recursos tecnológicos que hoy día son de gran incentivo para los escolares en sus procesos educativos.

En el cuadro 6, bien claro se representa en mayor proporción porcentual (60,9%), que el predominio en años de experiencia en la labor o desempeño docente, se encuentra ubicado en el rango entre los 26 y 30 años; en menor grado pero de gran relevancia, se denota en un 17,4% el rango de años entre 31 y 35; y en un 98,7%, quienes cuentan con un desempeño docente entre los 21 y 25 años; todos los demás rangos que denotan años inferiores, se hallan por debajo del 5%; lo cual refleja, que al realizarse la sumatoria de los resultados obtenidos de los rangos con mayores porcentajes de respuestas, se tiene que en su gran mayoría (87%), los docentes aparte de tratarse de personas con una edad madura; tal y como se especificó antes, evidentemente cuentan con una amplia experiencia en su función como docentes dentro de la educación básica primaria, debido a que están por encima de los 21 años de servicio en el ejercicio docente. Esto por su puesto, conlleva al favorecimiento de la calidad educativa dentro de la institución Bethlehemitas Brighton.

Según se aprecia, la mayoría de los docentes; es decir, un 95,7% de estos, se rigen por el establecimiento de una relación laboral formal y contractual con la entidad educativa en la cual cumplen funciones, detallado como contrato de planta, puesto que se efectúa el empleo en función de la razón social correspondiente; es decir, a la docencia y bajo un tiempo

indeterminado. El contrato de planta supone, la estabilidad laboral en los profesionales docentes, lo que resulta de gran ventaja para los educandos en dicha institución.

Lo anterior, adicionado al hecho de que el 100% de los docentes encuestados manifiestan tener una situación laboral de tiempo completo, se constituyen en factores preponderantes para el favorecimiento de la educación impartida a los estudiantes de la mencionada institución; debido a que la dedicación en la enseñanza por parte de estos docentes, garantiza el cumplimiento de una jornada escolar idónea para el desarrollo curricular completo; lo que a su vez es beneficioso, para el incremento de la calidad educativa.

En tal sentido, es importante resaltar, que la situación laboral de los profesionales docentes, organizada en una jornada escolar completa o única de trabajo, de acuerdo con el Decreto 1850 del año 2002, en su artículo 1° se reseña, que se corresponde con el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo a sus estudiantes, en la prestación directa del servicio público educativo, de conformidad con las normas vigentes; por consiguiente, la jornada para los estudiantes de acuerdo con el nivel educativo según el decreto previamente mencionado, en su artículo 2°, para el nivel de Básica Primaria, tanto a nivel privado como oficial, es de 25 horas semanales, de sesenta minutos cada hora.

En el último de los ítem de la encuesta, se refleja con un alto índice porcentual (91,3%), que la mayoría de los docentes que laboran en la institución educativa Bethlemitas Brighton, pertenecen a algún gremio sindical; lo que demuestra, la libertad ejercida por el personal docente, al cumplir su derecho de afiliarse a un gremio sindical en pro de sus beneficios laborales y seguridad de sentirse protegido, al momento de tener la necesidad de acudir a tal organización para defender y promover sus intereses sociales, económicos y profesionales,

relacionados con su actividad o labor profesional; el restante número de docentes, representados por el 8,7%, no pertenecen a ninguna organización sindical.

Segunda fase del estudio: diagnóstico de las dificultades de aprendizaje.

Como una segunda fase del trabajo de campo ejecutado durante la investigación, se prosiguió con la presentación de los resultados obtenidos del Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA) previamente administrado; para lo cual se inició, con el cálculo de los resultados y análisis de datos; empleando para ello, la aplicación computarizada por medio de hojas de cálculo del Programa Microsoft Excel; a modo de poder sustentarlos, por medio de frecuencias emitidas y cifras porcentuales; así como determinar, cuál de las variables del instrumento, se encontraba en mínima y máxima calificación, según cada categoría del instrumento antes indicado, lográndose desarrollar lo siguiente:

Categoría A: recepción de la información

Cuadro 7

Porcentajes y frecuencias obtenidos de los ítems recepción de la información

N°	ITEM	¿Cómo entiende las instrucciones orales?		¿Cómo entiende las tareas que se piden?		¿Cómo escucha?		¿Cómo comprende el vocabulario y el significado de las palabras corrientes que emplea el profesor o de los textos?	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Mal	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	Deficiente	27	46,55	32	55,17	2	3,45	11	18,97
3	Normal	24	41,38	20	34,48	21	36,21	35	60,34
4	Bien	7	12,07	6	10,35	35	60,34	12	20,69
	Total...	58	100	58	100	58	100	58	100

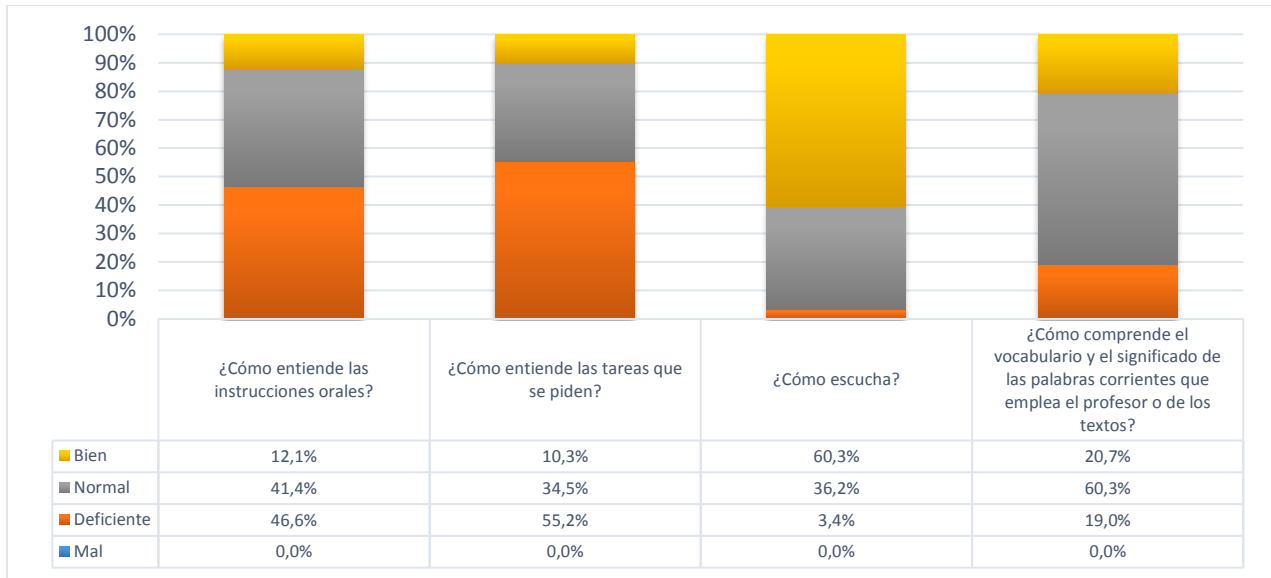


Gráfico 1: Recepción de la Información. Elaborado con los datos obtenidos de la aplicación del instrumento Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Tomado de Bravo (1979). Estudios pedagógicos. (Universidad Austral).

En esta categoría de la prueba; a través de los dos primeros ítems, en los cuales se consultó sobre el entendimiento de las instrucciones orales y de este, ante la realización de las tareas asignadas, en la intención de evaluar la habilidad del niño para entender y retener la información oral, se pudo advertir que en ambos casos, se aprecia que la mayoría de los escolares del primer grado de la institución educativa Bethlemitas Brighton, obtuvieron una calificación deficiente; tal y como se refleja en la gráfica 1.

Los requisitos básicos para comprender un mensaje oral correctamente, se relacionan con dos factores; los cuales, deben darse de manera conjunta (Martínez y Valdunquillo, 2009). Uno de ellos es tener un acorde funcionamiento del sistema auditivo o adecuada audición, puesto que no debe existir perturbación alguna en los niveles de detección ni de discriminación auditiva; por otra parte, debe existir una adecuación acústica del entorno; es decir, del aula como espacio para

la transmisión de la comunicación oral. Si el aula no reúne determinadas condiciones acústicas, esto puede afectar gravemente al proceso de la audición, sin que necesariamente se sea consciente de estas perturbaciones, ni en qué medida afecta a unos niños más que a otros; en tanto que el o los niño(s), debe prestar la necesaria atención para captar el mensaje. Es muy probable, que las dificultades para entender y retener la información oral, se deban a cualquiera de los inconvenientes señalados por los autores antes mencionados; de modo que así:

...al deterioro en la comprensión producida por las dificultades auditivas o por las deficientes condiciones acústicas, vendrán a sumarse las derivadas de la incapacidad de mantener unos niveles atencionales innecesariamente incrementados que se verán agravados a medida que descendemos a niveles evolutivos inferiores. (p.81)

Estas pueden ser razones que conllevan, a que la mayoría de los niños del primer grado de la mencionada institución educativa, se distraigan de manera continua y por ende, presenten faltas de atención y concentración, para entender y resolver las tareas indicadas; sin embargo, resulta imperante advertir en ellos, la existencia de una condición asociada a un problema del lenguaje, puesto que muchas veces, pueden llegar a tener la capacidad para escuchar, pero evidencian problemas para procesar mentalmente la información recibida.

Diversos investigadores, son de la consideración de que: "...los trastornos específicos del lenguaje, se corresponden con un conjunto de alteraciones que afectan a las distintas dimensiones lingüísticas, tanto en la recepción como en la expresión" (Ampuero, Arenas, Cesari, Lange y Nieto, 2005, p.3) y pueden estar ampliamente relacionados con problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo. De lo que se puede inferir, que también pueda darse el caso en niños con una memoria limitada (memoria funcional); es decir, quienes pueden recordar

ciertas situaciones o cosas por asociación de lo visto, pero se le imposibilita recordar lo que sigue después. Todo ello conlleva a signos, que pueden generar o estar ante la presencia de dificultades significativas de aprendizaje o como se mencionó antes, ante la incapacidad para procesar adecuadamente la información obtenida

Lo cual precisa, realizar una exploración auditiva del o los niños(s); así como de las condiciones acústicas del aula, como parte habitual de los requisitos funcionales en los centros escolares. En el caso de la evaluación de la audición, conforme a la situación particular presentada en cada uno de estos niños, se debe hacer cada cierto tiempo y proceder a someterlos, a una audiometría de barrido, a fin de diferenciar lo que serían los niveles de detección de sonidos (umbrales de sensibilidad); que suelen ser evaluados por audiometrías de tipo tonal liminar y otras variantes; así como, para determinar, la capacidad de discriminación auditivo fonética, que afectaría a la diferenciación fonética precisa de sonidos muy próximos entre sí. Con este tipo de pruebas médicas; se podría también detectar, posibles hipoacusias que pudieran pasar desapercibidas a las familias y a los profesores. Ahora bien, con respecto a los problemas para procesar mentalmente la información recibida; es a lo que se le llaman Trastorno de Procesamiento Auditivo (TPA) o APD por su sigla en inglés (Spivey y Loraine, 2009); lo cual:

...se refiere al rompimiento de información auditiva más allá de la habilidad física de escuchar, al nivel del sistema nervioso central. Por lo tanto, el trastorno del procesamiento auditivo central (CAPD, por su sigla en inglés), es otro término ampliamente utilizado para APD según el Instituto Nacional de Sordera y Otros Trastornos de Comunicación (Instituto Nacional de Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación, 2004, p.3).

Los niños con TPA, pueden presentar dificultades al intentar hacer diferencias simples, en ciertos sonidos de una palabra o tener una dificultad mucho más evidente, con la interpretación

de información auditiva más compleja. Sin embargo, no se puede dejar de advertir, que los niños con este tipo de problemas, muchas veces demuestran deficiencias auditivas significativas ante la presencia de ruidos en el fondo y que: “Para evitar confundir APD con otros trastornos que pueden afectar la capacidad de una persona para asistir, comprender y recordar, es importante enfatizar que APD es un déficit auditivo que no es el resultado de otro trastorno cognitivo” (Bellis, 2012, s/p).

Puesto que un desorden por déficit de atención, de autismo, trastorno generalizado del desarrollo y otros, como una deficiencia global, puede demostrar habilidades de audición escasas, pero no necesariamente tener un APD (Spivey y Loraine, 2009). Otros desordenes como estos, afectan la habilidad del niño de entender e interpretar la información auditiva porque normalmente estos afectan las mismas áreas del sistema nervioso central, lo cual puede causar un diagnóstico diferencial muy desafiante.

Cuando no hay un procesamiento normal de la información auditiva; puede ser considerado, un síntoma indicativo de una posible presencia de rasgos relacionados a desórdenes en sus procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, entre otros); así como, algún impedimento de tipo neurológico que imposibilita el normal procesamiento de la información obtenida; o en casos más extremos, puede ser debido a un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o inteligencia límite.

El TDAH, se corresponde a un síndrome o trastorno del desarrollo de causa poco clara, que comienza entre los 2 a 6 años de edad cronológica; remitiéndose paulatinamente, al llegar a la adolescencia (Ferrer, Garrote y Basurto, 2009). El mismo surge de la hiperactividad, como pauta de comportamiento infantil persistente, caracterizado por una actividad excesiva en

situaciones que requieren inhibición motora. Una de las características más asociada a esta pauta, es la falta de atención.

Ahora bien, para referirse a quienes presentan una inteligencia límite o limítrofe, vale la pena mencionar a la Organización Mundial de la Salud (OMS); quien establece, que se trata de aquella persona, cuyo cociente intelectual se sitúa entre 70 y 85, justo por debajo de lo que se considera normal (Medina, 2018); es decir, quien no tienen un retraso mental, pero tampoco dispone de habilidades cognitivas y personales para enfrentarse a las exigencias del entorno como cualquier otra persona. La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual, considera otros aspectos además del cociente intelectual, reconociendo que estas personas presentan, déficit en la capacidad adaptativa al menos en dos de las áreas (comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos, autocontrol, habilidades académicas, trabajo ocio, salud y seguridad), antes de los 18 años; aunque presentan capacidades suficientes para alcanzar un buen grado de autonomía en las actividades de la vida cotidiana; siempre que cuente con los apoyos requeridos para ello.

Esta limitación intelectual, asociada a dificultades para adaptarse al entorno, configura la esencia de los border lines; quienes son personas que reciben en la mayoría de los casos, educación primaria en una escuela ordinaria, con todas las adaptaciones correspondientes; pero presentan sus mayores deficiencias, cuando llegan a la educación secundaria, debido a la incapacidad de seguir el ritmo académico exigido. Razón por la cual, tanto los adolescentes como sus familias, tienen que hacer frente a una realidad muchas veces difícil de entender.

En el *tercer ítem*, referido a la manera de escuchar por parte de los niños; se pudo demostrar, que la mayoría de los escolares del primer grado de la institución educativa Bethlemitas Brighton, tienen amplias capacidades para escuchar de manera acorde, las

instrucciones o indicaciones dadas por el profesor de clases; cuyos resultados porcentuales se reflejan en la gráfica 1. Sobre este particular, se define como acción de escuchar como: "...un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él o ella" (Rost, 2002, p.13) y que tiene amplia relación con la capacidad de comprender, lo que se intentó indagar a través del *cuarto y último ítem* de esta categoría (Gráfica 1); de lo que se obtuvo, que la mayoría de los escolares del mencionado nivel educativo, muestran normales habilidades para comprender el vocabulario y significado de palabras corrientemente empleadas por el profesor de clase o por los textos leídos.

Lo anterior, indica que los estudiantes evaluados, sí pueden asimilar información adquirida por la vía auditiva; sin embargo, queda abierta la duda, de si ocurre lo mismo cuando de instrucciones complejas se trata; es decir, si la capacidad de comprensión auditiva se reduce, cuando la información implica características complejas o abstractas. La comprensión auditiva, no se trata de una destreza, sino de una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales (James, 1984). Este autor alega, que una persona puede oír algo, pero no estar escuchando; capacidad absolutamente necesaria, para realizar cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar y escribir, puesto que estos criterios reafirman el hecho de la relación existente entre las variables comprensión auditiva y su incidencia en la enseñanza de la comprensión oral y escrita.

La comprensión auditiva; evidentemente involucra, una serie de aspectos que van desde lo más sencillo; o sea, desde la comprensión del fonema hasta otros aspectos paralingüísticos más complejos, como resulta ser con el significado de lo que se está escuchando; además de la entonación, el énfasis y la velocidad con que se enuncia el mensaje (Cordero, Cabrera, Sarmiento

y Martínez, 2014). Su objetivo consiste, en desarrollar el oído fonemático del estudiante, no en reconocer elementos ya sabidos, sino en desplegar una actividad de interpretación, que tiene sus propias técnicas y estrategias.

Por lo general, los niños que tienen dificultades con la comprensión auditiva, no tienen problemas de audición; su problema radica, ya sea por la manera en que el cerebro procesa los sonidos que escucha o simplemente, porque no prestan la debida atención requerida, para llevar a cabo el efectivo procesamiento de la información obtenida. Así, al hacer nuevamente referencia a los escolares estudiados; bien se puede apreciar, que en los resultados adquiridos; tanto en el ítem 3 como en el 4, se muestra que estos, además de escuchar bien y comprender la información o instrucciones propias de un vocabulario sencillo; denotan la presencia de deficiencias para atender y seguir instrucciones verbales; lo que bien pudiese relacionarse con Trastornos de Déficit de Atención (TDA). Dichos resultados, hacen menester al hecho de ratificar y corroborar lo antes expresado, conforme a la necesidad de descartar, la existencia de un problema del lenguaje presente en los niños; en quienes se aprecia, tienen acordes capacidades para escuchar.

Categoría B: expresión del lenguaje oral

Cuadro 8

Porcentajes y frecuencias obtenidos de los ítems referidos a la expresión del lenguaje oral

ITEM	¿Cómo es su pronunciación?		¿Emplea adecuadamente las palabras (uso de vocabulario)?		¿Cómo es su capacidad para narrar experiencias personales? (claridad de ideas en su expresión oral)		¿Cómo es para expresar verbalmente las materias aprendidas?	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Mal	1	1,72	1	1,72	1	1,72	2	3,45
2 Deficiente	7	12,07	15	25,86	15	25,86	25	43,10
3 Normal	22	37,93	32	55,17	32	55,17	26	44,83
4 Bien	28	48,28	10	17,25	10	17,25	5	8,62
Total...	58	100	58	100	58	100	58	100

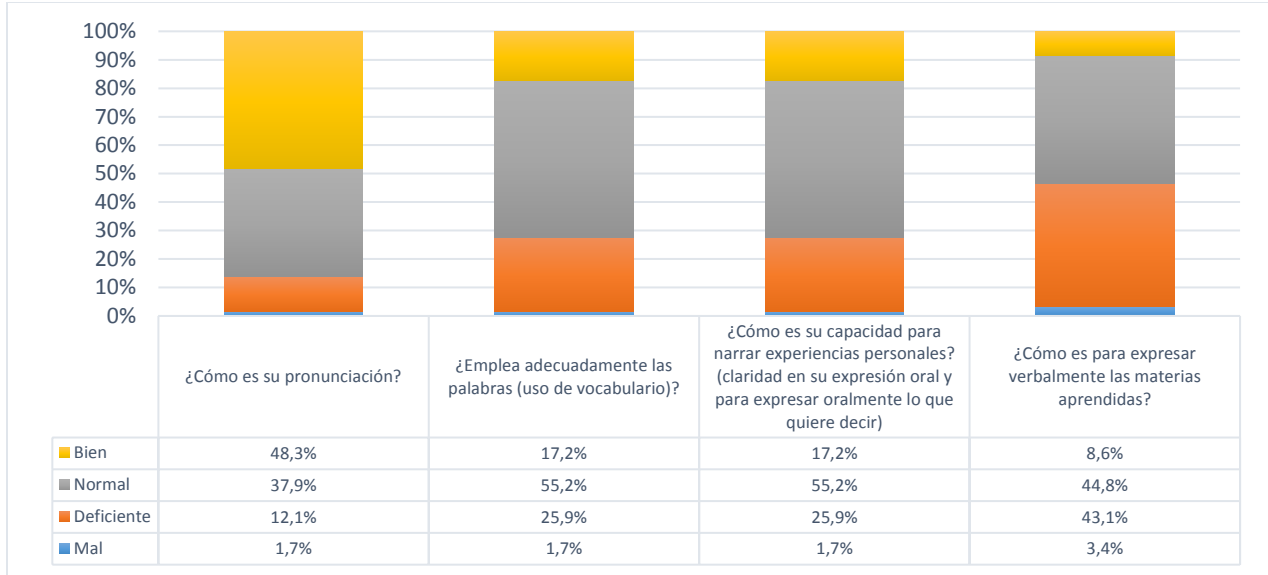


Gráfico 2. Expresión del Lenguaje Oral. Elaborado con los datos obtenidos de la aplicación del instrumento Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Tomado de Bravo (1979). Estudios pedagógicos. (Universidad Austral).

En esta segunda categoría de la prueba conformada por cuatro ítems, se evaluó el empleo del lenguaje expresivo por parte de los niños valorados. En el *primero de estos ítems*, se advierte como la mayoría de los estudiantes del primer grado de la institución educativa Bethlemitas Brighton, denotan una pronunciación enmarcada entre buena y normal al momento de hablar y tan solo una minoría, se muestran en desventaja con respecto a estos. De lo que se puede inferir, que la mayoría de los niños no evidencian algún trastorno del habla (sonidos del lenguaje hablado) o del lenguaje (forma de expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra), que pudiese repercutir en sus capacidades para adquirir aprendizajes. En la gráfica 2, se representa lo anteriormente descrito.

A través del lenguaje y el habla, se garantiza la participación del alumnado en las actividades diarias de la clase; así como, la interacción con los compañeros y adultos, además de ayudar a la adquisición del conocimiento y de los contenidos académicos (Acosta y Moreno,

2001). Según estos autores, los trastornos del lenguaje y del habla, están concebidos como un término dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo, conforme al hecho de las evidencias de que en la escuela, cada vez más son los niños y niñas con dificultades en el aprendizaje y en el desarrollo lingüístico que han de ser atendidos por el maestro/a de audición y lenguaje.

Al respecto, el Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades (Nichcy, 2010), considera que un trastorno del habla o lenguaje, hace referencia a problemas de la comunicación u otras áreas relacionadas, tales como las funciones motoras orales. Este tipo de trastornos varía desde simples sustituciones de sonidos hasta la inhabilidad de comprender o utilizar el lenguaje y algunas causas de los impedimentos del habla o lenguaje, pueden incluir la pérdida auditiva, trastornos neurológicos, lesión cerebral, discapacidad intelectual, abuso de drogas, impedimentos tales como labio leporino y abuso o mal uso vocal. Cuando existe, la comunicación del niño se considera atrasada; siempre que esté notablemente en desventaja en comparación a sus compañeros, en cuanto a la adquisición de destrezas del habla o del lenguaje.

Los trastornos del habla, hacen referencia a las dificultades en la producción de los sonidos requeridos para hablar o problemas con la calidad de la voz; lo cuales, pueden ser caracterizados por una interrupción en el flujo o ritmo del habla (trastorno de la fluidez); además, puede constituirse en problemas con la formación correcta de los sonidos (trastornos de la articulación o fonológicos) o pueden incluir dificultades con el tono, volumen o calidad de la voz; es decir, trastorno de la voz (Aranda, 2008). También puede darse una combinación de varios problemas. Puede darse el caso, que estas personas digan una palabra por otra o tengan

dificultad al pronunciar algunas letras e inconvenientes con el sonido de su voz. Pueden ser adquiridos o presentarse durante el desarrollo. Entre estos se tienen:

- a) *Dislalia*: trastorno en la articulación de los fonemas por ausencia o alteración de sonidos o sustitución de fonemas.
- b) *Taquilalia*: trastorno específico de la fluidez del habla que se caracteriza por un ritmo excesivamente rápido y, con frecuencia, de un discurso desordenado.
- c) *Disglosia*: es un trastorno permanente del habla en la articulación de los fonemas. Los problemas de pronunciación son muy complejos, entre otras cosas porque hay factores de tipo orgánico, malformaciones o alteraciones anatómicas y/o fisiológicas de los órganos articulatorios periféricos y de origen no neurológico.
- d) *Disfonía*: trastorno de la fonación que se debe a cambios en las cuerdas vocales.
- e) *Tartamudez*: *trastorno del habla*, permanente o circunstancial, que se caracteriza por las repeticiones e interrupciones involuntarias en la emisión de palabras y puede ir acompañado de diversos movimientos del rostro y alteraciones respiratorias.
- f) *Disritmia o disfluencias*: bajo estas denominaciones están comprometidos algunos componentes del discurso como son, la velocidad, la homogeneidad y la linealidad. Las disritmias pueden ser orgánicas (bien por patologías bien por lesiones neurológicas) o funcionales. Estos trastornos comprometen el ritmo de la palabra y la fluidez verbal.

También pueden evidenciarse algunos problemas del lenguaje o dificultades para comprender o utilizar los símbolos y reglas que generalmente emplean las personas para comunicarse entre sí; tales como, dificultades con la forma, contenido y uso del lenguaje. Entre estos se tienen, el retraso simple del lenguaje:

- a) *Disfasia*: Trastorno o anomalía del lenguaje oral que consiste en una falta de coordinación de las palabras y se produce a causa de una lesión cerebral.
- b) *Afasia*: trastorno del lenguaje ocasionado por una lesión cerebral, caracterizado por dificultades en la emisión de los elementos sonoros del habla. Puede causar problemas en cualquiera o todas las siguientes destrezas: la expresión, la comprensión, la lectura y la escritura.

Uno de los trastornos más comúnmente encontrado durante la infancia, sobre todo en los primeros años escolares, debidamente relacionado con las dificultades o trastornos específicos en el desarrollo del aprendizaje en los niños y que se constituyen en un conjunto de problemas que interfieren significativamente en el rendimiento escolar, se relaciona principalmente con la dislalia o como bien se mencionó antes, con la alteración de uno o varios fonemas, bien sea por ausencia o alteración de este sonido o por su sustitución por otros; sin embargo, es usual descubrir que normalmente este problema, luego de la enseñanza, suele desaparecer rápidamente o al cabo de un tiempo, aunque en los casos más graves o persistentes se puede precisar la intervención de un logopeda.

En el *segundo y tercero de los ítems* de esta categoría; a través de los cuales se hicieron señalamientos de si los niños del primer grado de la institución educativa Bethlemitas Brighton, emplean adecuadamente las palabras o hacen uso acorde del vocabulario; así como, si son capaces de narrar experiencias personales con claridad de ideas, se hace pertinente mencionar al respecto, que los resultados obtenidos en ambos ítems son iguales; en donde se halló, que la mayoría de la muestra estudiada, logran expresarse adecuadamente y con ideas claras, empleando palabras y un vocabulario acorde a lo esperado para su edad cronológica y madurez infantil; sin embargo, se puede apreciar en la gráfica 2, que existe un aproximado de una cuarta

parte del total de la muestra; que aunque no corresponda a la mayoría de los niños evaluados, dan ejemplos; de acuerdo a los resultados obtenidos, de emplear un vocabulario deficiente.

Estos últimos niños, representados en una minoría, bien pudiesen presentar inconvenientes para formar las palabras y oraciones que desean enunciar; así como, entender aquellas expresadas por otras personas. Además, se puede conjeturar con dichos resultados, que tengan dificultades para narrar experiencias con fluidez y claridad verbal; así como, entender el significado de algunas palabras, entre otras tantas situaciones consecuentes de los trastornos de lenguaje que puedan en ellos evidenciarse.

En la literatura se advierte que: “El desarrollo del lenguaje oral en la etapa infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a los niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores” (Bigas, 1996, s/p); de allí su relevancia, de que sea considerado como un contenido de enseñanza estructurada; a través del cual, se determinen objetivos de aprendizaje específicos de la lingüística, a fin de desarrollar competencias comunicativas en los niños; puesto que la amplitud de vocabulario aumenta considerablemente la comprensión y facilita un mayor aprendizaje. En tal sentido, se hace pertinente señalar, que los trabajos de Vygotsky ponen de relieve esta importancia; sobre todo, en lo concerniente al lenguaje como instrumento para organizar el pensamiento y para reflexionar (Vygotsky, 1988).

Ahora bien, con respecto al *último ítem* de esta categoría, alusivo a cómo estos niños logran expresar verbalmente los contenidos de las materias aprendidas; se encontró que la mayoría de estos, dan indicios de tener habilidades consideradas normales, para expresar verbalmente los contenidos aprendidos en las diversas materias; sin embargo, no hay marcada discrepancia entre los resultados obtenidos por la mayoría de los estudiantes, con respecto a los

que obtuvieron resultados deficientes; por lo que se pudiese decir, que ambos grupos están un tanto parejos en los resultados.

De allí que se estime que el grupo en general, requiera de una mayor ejercitación en sus procesos cognitivos, a fin de reforzar en quienes obtuvieron resultados normales; así como, en quienes salieron deficientes, mejores expresiones verbales acerca de los contenidos aprendidos en las materias vistas; lo cual bien puede deberse, a problemas para procesar la información, debido a la poca capacidad de atención, concentración, comprensión y/o memorización de la información obtenida sobre los contenidos de las materias previamente adquiridas. Todas estas capacidades antes señaladas, como atender, concentrarse, comprender y memorizar, son procesos cognitivos básicos y fundamentales en el aprendizaje; puesto que existe en ellas, una gran interrelación, dado que las distintas funciones mentales precisan de la labor integrada o coordinada de estos procesos:

Al conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial entrante (input) es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada o utilizada se le denomina cognición. Así, cognición equivale a capacidad de procesamiento de la información a partir de la percepción y la experiencia, pero también de las inferencias, la motivación o las expectativas, y para ello es necesario que se pongan en marcha otros procesos como la atención, la memoria, el aprendizaje, el pensamiento, etc... En este sistema cognitivo o sistema general de procesamiento de la información, la percepción vendría a ser el pilar básico en el que se asientan los procesos cognitivos básicos o simples -atención, memoria y aprendizaje- y complejos -lenguaje, pensamiento, inteligencia-. (Lupón, Torrents y Quevedo, 2012, p.1)

La percepción y la atención, son procesos muy vinculados entre sí, donde incluso se puede concebir a la atención, como una propiedad de la percepción, debido a que permite

seleccionar eficazmente la información relevante. De igual modo, existe una relación similar, entre la atención y la memoria, porque se puede tener memoria; principalmente, de la información seleccionada o atendida; de lo contrario: “Sin memorización no existe aprendizaje, ni cabe utilizar posteriormente conocimientos, información o experiencias anteriores. Vivir es recordar y se vive y se sabe cuánto se recuerda”. (Lavilla, 2011, s/p).

Por su puesto, que así como la atención influye en procesos como la percepción o la memoria, esta a su vez se ve influenciada por otros factores como la motivación, que interviene en la resistencia a la distracción. La motivación también influye en procesos como la percepción, ya que los estímulos que permiten satisfacer necesidades y deseos, se perciben con más facilidad. Así, atención y motivación actúan como procesos de activación y orientación que intervienen en el procesamiento de la información, afectando, facilitando o entorpeciendo, el papel de los otros procesos psicológicos básicos como la percepción, el aprendizaje o la memoria.

Categoría C: Atención-Concentración-Memoria

Cuadro 9

Porcentajes y frecuencias obtenidos de los ítems referidos a la atención-concentración-memoria

N°	ITEM Escala Evaluativa	¿Cómo atiende en clases al profesor?		¿Cómo se concentra para trabajar solo?		¿Cómo considera que tiene la memoria?	
		F	%	f	%	f	%
1	Mal	1	1,72	1	1,72	1	1,72
2	Deficiente	36	62,07	35	60,35	7	12,07
3	Normal	18	31,04	19	32,76	35	60,35
4	Bien	3	5,17	3	5,17	15	25,86
	Total...	58	100	58	100	58	100

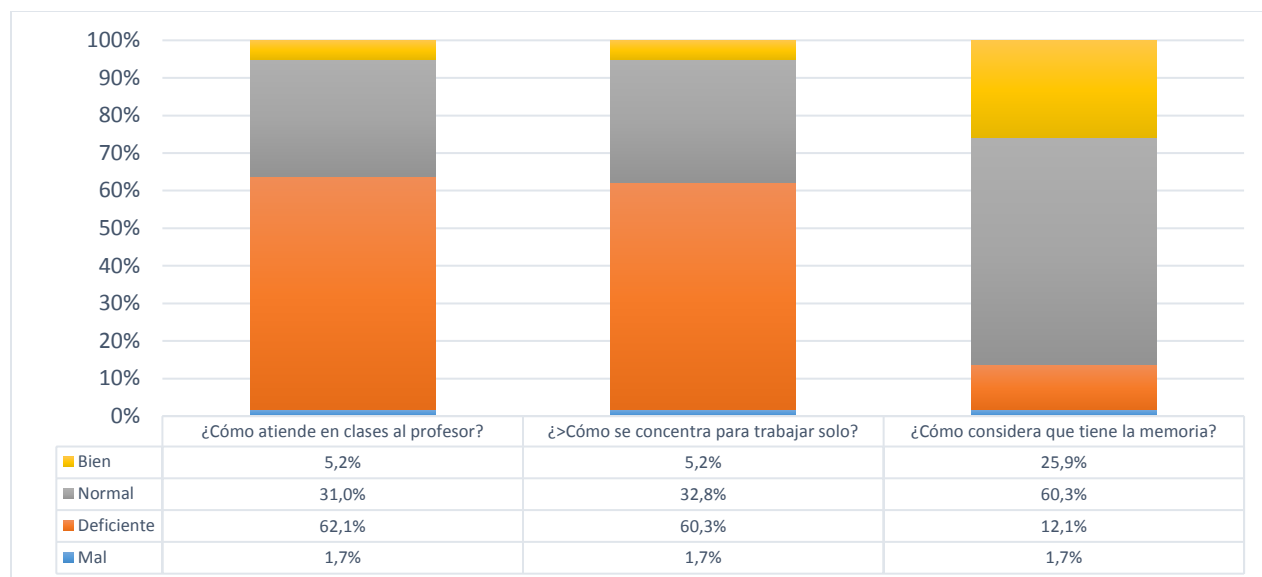


Gráfico 3. Atención-Concentración-Memoria. Elaborado con los datos obtenidos de la aplicación del instrumento Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Tomado de Bravo (1979). Estudios pedagógicos. (Universidad Austral).

En esta categoría, se estima la capacidad que tiene el niño para atender en clase los conceptos emitidos por el profesor; así como, su concentración y memoria al momento de realizar los trabajos asignados. La misma se conformó por tres ítem, donde el *primero de estos* hace referencia a la atención manifestada por los estudiantes al momento de que el profesor explica su clase, encontrándose que la mayor frecuencia de resultados obtenidos se halló según la escala evaluativa entre los deficientes; lo que aunado a aquel estudiante que obtuvo una mala calificación, incrementa el porcentaje de resultados (deficientes y malos), en lo indicativo a la prevalencia de niños con serias dificultades de atención en clase, comparativo con el restante de los escolares, quienes se conforman por los que obtuvieron resultados entre lo normal y bueno. Así se refleja en el gráfico 3.

Según estos resultados, hay clara evidencia que la mayor dificultad evidenciada en los niños evaluados, se debe a problemas severos de atención; lo que correlacionado con la

información obtenida en el *segundo ítem* de esta categoría; a través del cual se hace referencia a la concentración aplicada por los niños del primer grado de la institución educativa Bethlemitas Brighton, al momento de realizar sus trabajos asignados de manera independiente; se encontró casi de manera similar a los resultados obtenidos en el ítem anterior, el mayor número porcentual de los casos evaluados, se corresponden con aquellos quienes obtuvieron resultados deficientes; de lo que se puede inferir, que en este grado de la educación primaria, se evidencian significativas dificultades de atención y concentración por parte de los niños para atender las clases del profesor y efectuar sus actividades escolares de modo independiente; tal y como se indica en el gráfico 3.

La atención, es un proceso cognitivo que permite seleccionar los estímulos ambientales, ignorando otros; es una función fundamental en el cotidiano vivir de toda persona; puesto que debido a ella, se pueden llevar a cabo múltiples actividades de la vida práctica y resulta indispensable en los procesos de aprendizaje y comprensión (Soprano, 2009). Para esta autora: “...el término atención remite a un sistema complejo de componentes que actúan entre sí y que permite al individuo filtrar la información relevante, sostener y manipular representaciones mentales y modular y monitorear las respuestas a los estímulos” (p.17)

Y la concentración, es la capacidad de mantener un determinado nivel de atención durante un período de tiempo; es por tanto, la inhibición de la información irrelevante y la focalización de la información relevante, con mantenimiento de ésta por periodos prolongados. Se define, como un proceso psíquico o mental, que consiste en centrar voluntariamente toda la atención de la mente sobre un objetivo, objeto o actividad que se esté realizando o pensando en realizar en ese momento, dejando de lado toda una serie de hechos u otros objetos que puedan ser capaces de interferir en su consecución o en su atención (Atencia, 2010).

Para esta última autora, la atención está inmersa en la concentración, puesto que consiste en la concentración de la actividad mental hacia un estímulo determinado; por lo tanto, implica la existencia de dos elementos, un estímulo y una capacidad de concentración. La atención y concentración, se manifiestan por su intensidad y por la resistencia a desviar la atención a otros objetos o estímulos secundarios, la cual se identifica con el esfuerzo que deba poner la persona, más que por el estado de vigilia. Están estrechamente vinculadas y son inversamente proporcionales entre sí (Alarcón y Guzmán, 2016); de esta manera, mientras menos objetos haya que atender, mayor será la posibilidad de concentrar la atención y distribuirla entre cada uno de los objetos.

Ahora bien, los trastornos de atención, son caracterizados por dificultades para mantener voluntariamente la actividad mental o de los sentidos hacia un determinado estímulo que resulta sensible y pueden manifestarse de diferentes maneras pudiendo ocurrir a cualquier edad. El elemento común es el déficit de atención (TDA); el cual se constituye, en uno de los trastornos del desarrollo más importantes dentro de los problemas que afectan a los escolares y se caracteriza por un comportamiento generalizado que involucra confusión e inatención o desatención, falta de concentración; así como también, un comportamiento de distracción; lo que les lleva a una pérdida importante de la información; que si bien está presente desde los primeros años de vida, se manifiesta con mayor claridad cuando los niños y niñas inician su experiencia educativa formal.

Los niños que padecen este tipo de trastorno, no generalmente son excesivamente activos; sino que típicamente no suelen completar sus tareas, puesto que cualquier asignación que implique mucha atención o concentración, les supone un esfuerzo titánico que no siempre son capaces de mantener hasta el final (Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e

Hiperactividad, CADAH, 2012). Se distraen muy fácilmente y presentan dificultades para organizarse. Cometan errores imprudentes y evitan actividades que requieren de trabajo mental continuo y de mucha concentración.

Además, suelen tener dificultades en la memoria de trabajo y en retener información nueva, se olvidan rápidamente de las cosas si no las han entendido claramente. Generalmente presentan un tempo cognitivo lento, les cuesta entender las cosas de un modo claro y rápido, parece que nunca entienden las órdenes al cien por ciento. Todo ello ocasiona, que en las instrucciones orales o escritas cometan errores. No se caracterizan por ser niños agresivos, con lo cual no suelen tener demasiados problemas en crear amistades entre iguales. Como usualmente no interrumpen las clases, es más probable que dichos síntomas pasen desapercibidos. A estos niños con frecuencia se les malinterpreta como perezosos, desmotivados e irresponsables.

En el *último y tercer ítem* de esta categoría; el cual es indicativo del tipo de memoria predominante en los escolares del primer grado de educación primaria, se tiene que la mayoría de estos, presentan una memoria entre lo considerado normal y buena; de lo que se puede deducir, que los escolares no manifiestan inconvenientes en su forma de procesar la información obtenida; tal y como se presupuso en los resultados obtenidos en el ítems correspondiente al gráfico 3; sino que definitivamente, se evidencia un marcado trastorno de atención y concentración en los mismos para atender a las clases del profesor y realizar solos sus tareas asignadas.

Tal situación, puede generar en ellos dificultades para aprender, puesto que sin concentración ni memoria, se hace prácticamente imposible adquirir aprendizajes; por tanto, es imprescindible en el proceso educativo. Ahora bien, la atención, concentración y memoria, son procesos cognitivos que están estrechamente vinculados y a través de los cuales, se permite al

individuo su adaptación y desenvolvimiento de un modo más eficaz en las diferentes situaciones que se le presentan en su cotidianidad de vida: "...son estructuras o mecanismos mentales que se ponen en funcionamiento cuando el hombre observa, lee, escucha, mira...desempeñan un papel fundamental en la vida diaria. El hombre, todo el tiempo, está percibiendo, atendiendo, pensando y utilizando la memoria y el lenguaje. (Banyard, 1995, citado por Fuenmayor y Villasmil, 2008, p.190).

De tal modo, que por medio de la atención voluntaria, activa y consciente; que no es otra cosa que la concentración, se logra el esfuerzo en todo individuo para mantener el foco hacia un determinado estímulo; es decir, con una buena concentración se puede tener la capacidad de bloquear todos aquellos elementos distractorios, como sonidos irrelevantes o incluso los propios pensamientos; la memoria por su parte, permite el almacenamiento y retención de la información adquirida sobre el contexto, para después recuperarla y emplearla de ser necesaria.

Sin embargo, hay evidencias de que el grupo estudiado no presenta problemas de memoria, por lo que se centra más; tal y como se mencionó antes, en dificultades de atención y concentración; problema que afecta el aprendizaje y desarrollo de sus procesos cognitivos, puesto que causa un aprendizaje menos significativo, poco interés por las actividades realizadas, bajo rendimiento académico e incluso, puede hasta repercutir en la parte emocional o baja autoestima en el niño; por lo cual, se hace pertinente además, tener en cuenta que las clases cumplan con ciertos parámetros que sean de atracción para los escolares; es decir, que sean dinámicas y divertidas; puesto que de no ser así, muchas veces esto puede ocasionar desidia, desinterés y desmotivación en los estudiantes para atender durante todo el tiempo que corresponda a la materia o asignatura desarrollada. En tal sentido, no se puede dejar de advertir,

si el problema se deba más bien, a la estructura de la clase y la manera de enseñar el profesor; lo cual, posiblemente no se esté adaptando a la edad y necesidades de los escolares.

Categoría D: errores de lectura y escritura

Cuadro 10

Porcentajes y frecuencias obtenidos de los ítems referidos a los errores de lectura y escritura (Subcategoría: al leer)

N°	Escala Evaluativa	Confunde letras		Confunde sílabas		Confunde palabras de dos y tres sílabas		Tiene lectura silábica		Lee corrido pero sin comprensión		Lee y comprende pero olvida rápidamente	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
1	Mal	3	5,17%	2	3,45%	2	3,45%	3	5,17%	3	5,17%	3	5,17%
2	Deficiente	27	46,55%	32	55,17%	33	56,89%	32	55,17%	27	46,55%	27	46,55%
3	Normal	28	48,28%	24	41,38%	23	39,66%	23	39,66%	28	48,28%	28	48,28%
4	Bien	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Total...		58	100	58	100	58	100	58	100	58	100	58	100

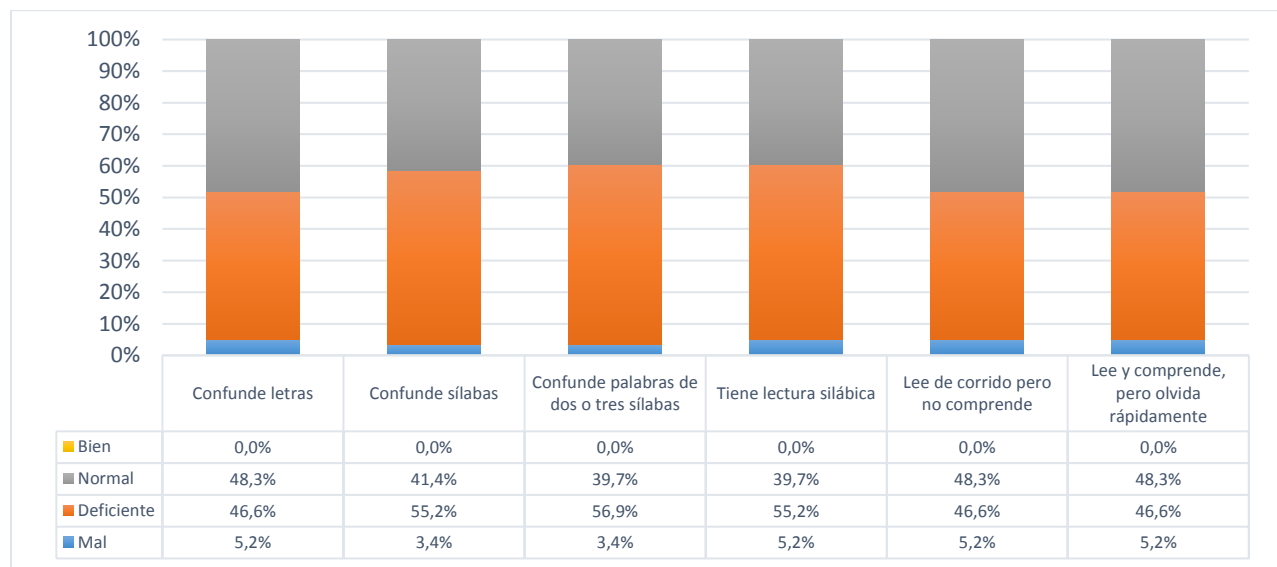


Gráfico 4. Errores de lectura y escritura (Subcategoría: al leer). Elaborado con los datos obtenidos de la aplicación del instrumento Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Tomado de Bravo (1979). Estudios pedagógicos. (Universidad Austral).

En este gráfico, se muestran los resultados obtenidos de la evaluación hecha a los niños del primer grado de educación básica en la institución educativa Bethlemitas Brighton; a través de lo cual se valoran por medio de seis ítems, las confusiones presentes en los escolares de primer grado de educación básica, al momento de leer (letras y palabras); así como el tipo de lectura empleada y comprensión lectora. De acuerdo a lo señalado en los resultados del *primer ítem*, se obtuvo que no hay marcada diferencia entre los datos obtenidos en aquellos niños ubicados dentro de las calificaciones deficientes y malas, con respecto a los que están situados en la norma según la escala evaluativa; tal y como se refleja en el gráfico 4.

De lo resultados representados en la mencionada gráfica, se puede deducir que gran parte de estos niños, presentan confusiones de letras al momento de hacer la lectura, asumido como una característica de la dislexia o dificultad en la adquisición lectora; en tal sentido, habría que determinar qué tipo de confusiones específicas se presentan en ellos (omisión, adición, sustitución, transposición, inversión de letras, entre otras); para que a partir de allí, se programe el plan de trabajo correctivo; el cual, bien pudiese ser pertinente administrarlo al total de los niños del primer grado, fundamentado en lo antes señalado, con referencia a que el grupo con calificaciones deficientes, con respecto a aquellos quienes obtuvieron calificaciones normales, no se establecen entre ellos mucha diferencia; así que no estaría de más, reforzar en todos los escolares del grado primero, actividades donde se percaten de discriminar las diferencias entre las diversas letras al momento de leer.

La lectura, es una actividad compleja que exige coordinar una serie de capacidades y ejecución de procesos, unos de naturaleza automática y otros conscientes; principalmente en aquellos correspondientes con la identificación de los símbolos impresos que sirven de estímulos –decodificación- y la comprensión de las oraciones del texto -comprensión lectora- (Molero,

2008). El primero recoge información de nivel básico, como es el reconocimiento de rasgos, letras y palabras; el segundo, reúne información de un nivel superior, que facilita construir significados de las oraciones y el significado global del texto. El nivel superior de comprensión depende en buena medida del nivel inferior de percepción y reconocimiento de las palabras. En la medida que estén sólidamente adquiridos estos procesos, se facilitará su correcta integración, traduciéndose en una buena comprensión lectora; de lo contrario, se podría hacer referencia a niños disléxicos. El autor antes mencionado afirma que:

Sabemos que los disléxicos son lentos, pero la mayoría cuenta con una inteligencia media o superior, un lenguaje oral fluido y conocimientos de cultura general. El síntoma más grave de la dislexia es la dificultad para trabajar con las palabras escritas. La lectura de los disléxicos es lenta, atropellada, incomprensible y plagada de errores de tipo visual y fonológico. Invierten tanto tiempo en la decodificación de la palabra que pierde el sentido de la frase. (Molero, 2008, p.1)

Este autor señala sobre el trastorno de la dislexia, que hoy es reconocida como una condición congénita y evolutiva; y aunque las causas no estén plenamente confirmadas, se sabe que su efecto es crear ciertas anormalidades neurológicas o cerebrales; que traen como consecuencia, grados diferentes de dificultad cuando se usan las palabras y otros Símbolos. Muchos disléxicos, muestran problemas fonológicos, los cuales repercuten en la lectura y deletreo, también se puede observar problemas en la memoria de las palabras y los procesos de secuenciación, muy importantes para la lectura; pero principalmente, la presencia de errores o confusiones en la lectura, como son:

a) *Rotación*, cuando una letra o número se confunde con otra similar, pero en diferente sentido, que rota como las agujas del reloj (“d” por “p”, “b” por “q”, “u” por “n”). Para

este tipo de error, se hace necesario evaluar la noción espacial, esquema corporal, lateralidad, direccionalidad, percepción visual, configuración perceptual.

b) *Inversión*, cuando hay alteración del orden de los fonemas en la secuencia de las letras, sílabas o palabras (“s” por el “z”, “d” por “b”, “p” por “q”, “la” por “al”, o viceversa). En este error es necesario evaluar relaciones temporales, esquema corporal.

c) *Sustitución*, cuando una letra, sílaba o palabra se cambia por otra con base a su pronunciación o sonido semejante (“jamón” por “jabón”, “nueve” por “mueve”, “pampesino” por “campesino”, “calpo” por “campo”). Para este error, es necesario evaluar en la persona la percepción o auditiva, integración perceptual (auditiva, visual, gráfica).

d) *Omisión*, cuando se suprimen una o varias letras, sílabas o palabras (“como” por “cromo”, “asen” por “asean”). Aquí es necesario evaluar la percepción visual y auditiva, coordinación viso-motora.

e) *Adición*, cuando se añade un sonido no presente (“felorero” por “florero”). Se debe evaluar la percepción o discriminación visual y auditiva.

Se puede apreciar en la tabla 5, que los resultados obtenidos en este primer ítem, se corresponden con los hallados en las respuestas de las *preguntas 5 y 6*, alusivas al ritmo y comprensión lectora; así como a la capacidad de memoria sobre lo previamente leído. En todos estos ítems, se obtuvieron los mismos datos, indicativo de modo semejante, a lo antes señalado, con respecto a que gran parte de estos niños del grado primero, presentan dificultades para comprender lo leído, aunque tengan buen ritmo lector; así como, que se les dificulte recordar el contenido textual. Es bien sabido, que para comprender la lectura, aunque se tenga buen ritmo lector, se debe tener precisión en la identificación y reconocimiento de letras y palabras, puesto que las mismas, facilitan los procesos de pensamiento; por tanto, si en estos escolares persisten

las confusiones de letras y palabras al leer; se les hace muy difícil, entender lo leído y mucho más, memorizar el contenido textual.

La comprensión lectora implica, una participación entrelazada o vinculada de varios procesos cognitivos; mucho más que los requeridos para la identificación de las palabras; por ello, se considera que la comprensión lectora hace una mejor representación del conjunto de procesos involucrados en la lectura, más que el simple reconocimiento semántico de la palabra; puesto que en ella se combinan múltiples procesos: sonido, grafía, semántica, sintaxis y pragmática, adicionado a los aspectos relacionados con la emotividad y la imaginación que el texto pueda despertar en el lector (Molero, 2008). En el campo educativo, la comprensión lectora se vincula al logro de los aprendizajes por su permisión a la interpretación, retención, organización y valoración de lo leído; es por tanto, un proceso base para la asimilación y procesamiento de la información en el aprendizaje, que tiene gran vinculación con la capacidad de memorización.

En el *segundo ítem*, referido a si los escolares confunden sílabas durante la lectura; se puede advertir en los resultados, que la mayoría de estos muestran deficientes respuestas en la práctica de la lectura silábica; es decir, sus tendencias son, confundir sílabas. De lo que se puede apreciar de manera similar a lo antes referido, que no hay muy marcadas diferencias entre los grupos que obtuvieron estas respuestas con respecto a los que lograron respuestas normales. En tal sentido, sería conveniente realizar prácticas pedagógicas donde se incluyan al total de los estudiantes del grado primero, a fin de que logren diferenciar entre las sílabas directas (comienzan con una consonante seguida de una vocal) o sílabas inversas (comienzan con la vocal seguida de la consonante). Cuando un niño confunde o no discrimina correctamente las sílabas al

momento de leer, es asumido como un trastorno de dislexia; lo cual tiene su origen, en una confusión por proximidad espacial.

Entre las causas más comunes a este trastorno de confusión de sílabas, se tiene que se debe a una tendencia a la inversión; lo que genera la no discriminación o diferenciación entre sílabas que tienen orientación parecida; ya sea, tanto a nivel de lectura como de escritura (González, 2014). Ejemplo de ello: “ba” y “da”, “ab” y “ad”. Muchas veces esto es debido, a la desorientación entre derecha e izquierda y son usualmente niños, que tienen dificultades con la lateralidad o que confunden en su propio la izquierda y la derecha. Otra causa puede deberse, a deficiencias de memorización, donde el niño presenta cierta dificultad para retener la grafía o la letra, debido a deficiencias en su memoria inmediata, suelen ser niños que olvidan rápidamente lo aprendido. Este tipo de dificultades, conlleva a que la lectura y la escritura se realicen de manera incorrecta y se originan, porque las asociaciones entre los grafemas (letras) y los fonemas (sonidos) no están bien aprendidos.

Ahora bien, conforme a lo representado en el cuadro 11, tal confusión de sílabas se agrava más aún, cuando las palabras se conforman en dos o más divisiones fonológicas, según lo reflejado en el *tercer ítem* de la tabla 5. Allí se puede advertir, como hay una marcada mayoría de estudiantes del primer grado, que salieron con deficientes resultados en la prueba, quienes presentan este tipo de confusión; en comparación con el restante grupo, conformado por la minoría, que al parecer se encuentran dentro de lo considerado normal.

Cuadro 11

Porcentajes y frecuencias obtenidos de los ítems referidos a los errores de lectura y escritura (Subcategoría: al escribir)

N°	ITEM	Confunde sílabas o letras cuando copia		Se equivoca al escribir frases		Se equivoca al escribir dictado		Comete muchas faltas de ortografía		Tiene letra ilegible cuando escribe		Tiene serias dificultades para redactar sólo un trozo	
		f	%	F	%	f	%	F	%	f	%	F	%
1	Mal	3	5,17%	3	5,17%	3	5,17%	3	5,17%	2	3,45%	3	5,17%
2	Deficiente	27	46,55%	26	44,83%	27	46,55%	23	39,66%	14	24,14%	23	39,66%
3	Normal	28	48,28%	29	50%	28	48,28%	32	55,17%	36	62,07%	31	53,45%
4	Bien	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	10,34%	1	1,72%
Total...		58	100	58	100	58	100	58	100	58	100	58	100

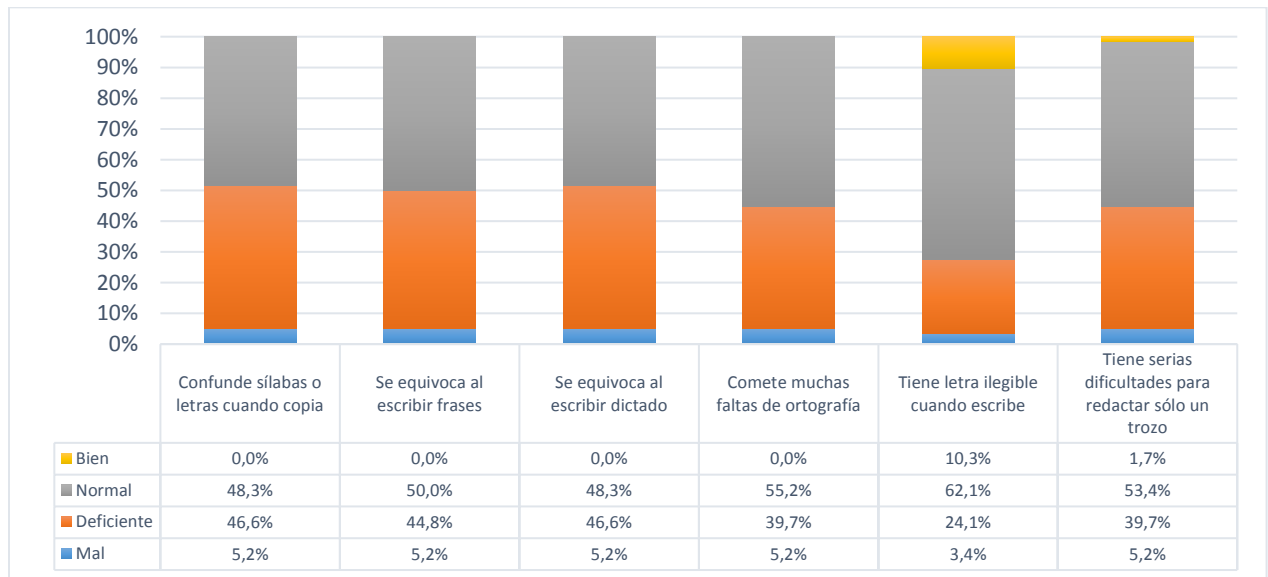


Gráfico 5. Errores de lectura y escritura (Subcategoría: al escribir). Elaborado con los datos obtenidos de la aplicación del instrumento Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Tomado de Bravo (1979). Estudios pedagógicos. (Universidad Austral).

En la gráfica 5, se exponen los resultados de la evaluación hecha a los escolares del grado primero de educación básica, sobre los logros obtenidos a nivel de escritura, copia y dictado; así

como, en caligrafía y ortografía. La prueba en esta categoría, se estructura en seis ítems; para lo cual, en el *primero y tercero de los ítems*, se aprecia que la mayoría de los estudiantes, confunden sílabas o letras, cuando copian y se equivocan al escribir dictado.

De la gráfica 5, al comparar los resultados expuestos por los niños que obtuvieron calificaciones deficientes, con los obtenidos por el grupo de niños que lograron un rendimiento normal; se puede advertir, que no hay marcada diferencia en los datos obtenidos por ambos grupos. De allí que se estime, la ejercitación de la técnica de la copia y el dictado, como práctica para la adquisición de la habilidad en la escritura; de manera general, en todos los estudiantes del primer grado de educación básica de la institución educativa Bethlemitas Brighton.

Pueden darse algunos casos, donde la lectura se ejecuta correctamente, pero los errores se presentan a nivel de la escritura; es decir, el escolar o niño aprende a leer, pero presenta dificultades en el momento de evocar la forma de escribir (González, 2014). Para ello, se tiene que tener en cuenta, que la lectura exige sólo el reconocimiento de las letras; sin embargo, la escritura necesita además su evocación. Este error puede estar asociado sólo a unas palabras muy específicas y casi siempre, resultan ser las mismas. Sin embargo, según los resultados reflejados en los cuadros 10 y 11, estos niños del grado primero de la institución educativa Bethlemitas Brighton, evidencian ambos errores, tanto en la lectura como en escritura.

Sobre la escritura, se hace pertinente resaltar, que puede presentarse la misma clasificación antes referida, en cuanto a errores de rotación, inversión, sustitución, omisión y adición; solo que a diferencia de la lectura; en este caso, se evidencian en la escritura o evocación de letras, sílabas o palabras (Molero, 2008). A este trastorno específico de la escritura, se le denomina disgrafía; término que es ampliamente usado: "...para hacer referencia a un

conjunto de trastornos de aprendizaje del lenguaje en el niño que afecta, sobre todo, al lenguaje escrito” (Hernández, 2011, p.35). Por otra parte, puede ser definido como:

...trastornos en la organización psicomotora que controla la mano y el brazo, y la regulación visual motora que permite corregir los errores que se cometen al escribir. La disgrafía implica una inhabilidad para controlar adecuadamente el ritmo y el ordenamiento de la escritura en una línea, a consecuencia de una alteración del proceso psicomotor. Puede estar originada en exceso de tensión muscular, falta de tensión suficiente, trazos impulsivos, exceso de autocontrol y suele ir acompañada de alteraciones en la percepción visual de la orientación espacial que impiden una regulación adecuada (feed-back) de quien escribe. (Bravo, 2002, p.42)

Donde los signos más comunes son, confusión de direcciones, escritura y deletreo deteriorados (ilegible), deficiencias de percepción visual, anomalías de la dominancia cerebral, fragilidad en el almacenamiento de contenidos en la memoria, disfunciones motoras, demoras en la maduración; así como otro tipo de síntomas, manifestados en el ritmo escritural lento, mezcla de tipos de letras (script y cursiva), espaciado desigual entre letras y palabras, ortografía y gramática deficiente, dificultad para agarrar un lápiz, puntuación incorrecta, oraciones mal construidas y ausencia de párrafos, dificultad para organizar la información cuando escribe, entre otros (Hernández, 2011).

Ahora bien, a los errores que tienen que ver con la dificultad existente con el dominio de los principios ortográficos de la escritura, se les denomina Disortografía a: “...la dificultad para escribir correctamente el idioma, conforme a normas y reglas convencionales y de acuerdo al nivel escolar alcanzado. Implica un mal uso de reglas ortográficas” (Brito, 1979, citado por Bravo, p.42). En este tipo de trastorno, aparecen dificultades a la hora de asociar el código

escrito, las normas de ortografía y la escritura de las palabras y se caracteriza, por la repetición de los mismos errores, sin poder corregirlos ni asimilar las reglas de ortografía.

Los síntomas más comunes en la Disortografía, se corresponde a la aparición de diferentes errores; tales como: (a) lingüístico-perceptivos, algunos de ellos relacionados con sustituciones de fonemas por otros similares por el punto o modo de articulación, omisiones, adiciones o inversiones de fonemas, sílabas o palabras; (b) visoespaciales; entre ellos, pueden hallarse sustituciones de letras similares, escritura en espejo, confusión de fonemas que tienen doble grafía, omisión de letras, sílabas o palabras; (c) visoauditivos, consisten en la dificultad de asociar el grafema y el fonema. Estos niños cambian unas letras por otras de manera aleatoria; (d) de contenido, estos niños pueden realizar fragmentaciones y uniones inadecuadas a la hora de escribir; (e) relacionados con las reglas de ortografía, consisten en no cumplir las reglas ortográficas fundamentales; ejemplo: no poner “m” antes de “p” y “b”.

Algo similar se evidencia en los resultados obtenidos del *segundo ítem* de esta subcategoría de la prueba, donde se aprecia la existencia de un grupo de niños conformados por aquellos que adquirieron calificaciones normales, representados por la mitad de la muestra estudiada, quienes no evidenciaron equivocaciones al escribir frases; pero de igual modo, se refleja, que la otra mitad de la muestra, se halla dentro de lo que es considerado una práctica deficiente o mala con respecto a la escritura de frases. Por tanto, al igual que lo expresado con anterioridad, se considera pertinente, la ejercitación de la escritura por medio de copia y dictado, no solo de palabras sino de frases completas, en todos los niños del primer grado.

La práctica de la copia y el dictado, ha sido una estrategia didáctica utilizada desde hace mucho tiempo a nivel escolar, para conseguir el dominio de la lengua escrita y la ortografía en los estudiantes. Según alegatos de algunos autores: “...ha sido objeto de elogios e injurias; para

unos es la imagen de la disciplina y del rigor para otros” (Marcano, Salazar y Tàbata, 2010, s/p). Sin embargo, a pesar que en la actualidad se ha perdido el prestigio que gozaba estos medios como único instrumento para enseñar la representación y retentiva ortográfica.

Que además, ha dado paso a un aprendizaje derivado de la necesidad de corrección de los textos del niño, a un conocimiento reflexivo de los signos gráficos y a una práctica individual, a partir de ejercicios basados en los principales problemas del sistema gráfico y en las dificultades de cada sujeto; se sigue considerando una práctica efectiva; en la cual debe evitarse, la deformación de la verdadera función que debe cumplir; que por lo general, ha sido empleada como un mero instrumento de evaluación de la ortografía. En concordancia con lo antes formulado, es de afirmarse que: “Es más eficaz una enseñanza donde se propone la prevención de errores que aquella otra que parte de la corrección de los ya cometidos” (Villarejo, 2002, p.245).

En tal sentido, se hace necesario analizar las características y propósitos perseguidos con estas prácticas de la copia y el dictado, a fin de plantear su función en el aprendizaje, en el control de la grafía y ortografía; así como, proponer modalidades más asertivas y dinamizadoras para los estudiantes en sus actividades académicas y evitar la monotonía, tediosidad y principales defectos a nivel de la lectura y escritura; sino que por el contrario, sirva de herramienta en la proporción de oportunidades enriquecedoras para el vocabulario y reforzar la lectura y escritura.

Sin embargo, según los resultados reflejados en los **ítems 4 y 6**, la mayoría de los escolares evaluados obtuvieron calificaciones normales; por lo que se puede apreciar que los niños del grado primero, presentan adecuada ortografía y son capaces de redactar un trozo o párrafo al escribir. Sin embargo, existe en ese nivel educativo, un significativo número de alumnos, que no se deberían dejar de tomar en consideración, puesto que aunque representen una

minoría con respecto a los antes mencionados, tuvieron resultados deficientes; es decir, cometieron muchas faltas ortográficas al momento de escribir y dan muestras de incapacidad, para redactar un párrafo por sí solos.

Según estos últimos resultados, los estudiantes del grado primero de la institución educativa Bethlemitas Brighton, dan muestras en su mayoría, de no presentar problemas o trastornos de Disortografía; sus mayores inconvenientes están enmarcados en la confusión de sílabas al leer; tal y como se muestra en la gráfica 5; lo que podría ser considerado un trastorno de dislexia. De igual modo, al valorar la legibilidad de la letra al escribir, de acuerdo a los resultados del *quinto ítem* de la prueba administrada, se tiene que la mayoría de estos escolares, lograron calificaciones normales.

Sobre el tema de la legibilidad de la letra al escribir, se puede señalar, que para lograr que el mensaje escrito cumpla su función comunicativa, debe leerse bien; es decir, el que un texto esté escrito con buena letra, constituye una condición necesaria para que el lector o receptor tenga la capacidad de decodificar el mensaje (Gómez, 2007). Por tanto, la legibilidad de la letra al escribir un texto, es una habilidad en la enseñanza de la escritura; cuyo interés debe resaltarse por su aspecto funcional sin dejar de ser importante la estética de la grafía. Una buena letra, influye en la percepción de los niños sobre su competencia en la comunicación escrita y la habilidad para escribir, afecta el desempeño posterior de los niños, pues determina cuánto tiempo les lleva terminar una tarea, la facilidad con que toman apuntes durante las clases y la frecuencia con que escriben. El desarrollar una buena caligrafía en los primeros años de la educación, puede llevar a una mejor evolución de la escritura, principalmente en términos de la fluidez en la composición.

Categoría E: Matemáticas

Cuadro 12

Porcentaje y frecuencias obtenidos de los ítems referidos a las matemáticas

N°	Escala Evaluativa	Confunde los números cardinales		Confunde los números ordinales		Se equivoca al sumar		Se equivoca al restar		Tiene dificultades para comprender en qué consisten las operaciones	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Mal	1	1,72%	1	1,72%	1	1,72%	1	1,72%	1	1,72%
2	Deficiente	25	43,10%	21	36,21%	17	29,31%	22	37,94%	20	34,49%
3	Normal	30	51,73%	34	58,62%	39	67,25%	34	58,62%	36	62,07%
4	Bien	2	3,45%	2	3,45%	1	1,72%	1	1,72%	1	1,72%
Total...		58	100	58	100	58	100	58	100	58	100

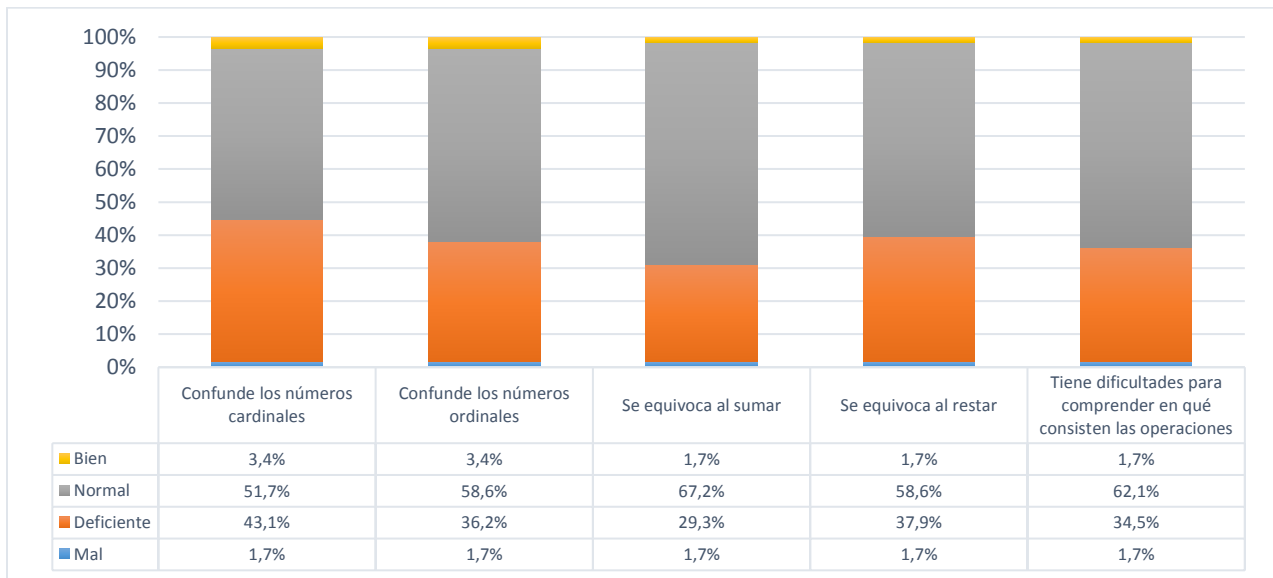


Gráfico 6. Matemáticas. Elaborado con los datos obtenidos de la aplicación del instrumento

Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Tomado de Bravo (1979).

Estudios pedagógicos. (Universidad Austral).

Esta categoría de la prueba, en su estructura original cuenta con siete ítems; para esta oportunidad, solo se tomaron en consideración cinco, puesto que los escolares del grado primero

de la institución antes mencionada, no incluyen dentro de sus competencias, el dominio de las operaciones matemáticas relacionadas con las multiplicaciones y divisiones. Con la misma, se intentó medir el conocimiento que estos niños tienen sobre los números ordinales, cardinales; así como, la capacidad para efectuar operaciones aritméticas y comprensión de su significado.

Se pudo apreciar de los resultados obtenidos, que en todos los ítems de la prueba, la mayor puntuación se enmarca en aquellos niños con resultados normales; indicativo de que la mayoría de los escolares, se encuentran bien preparados en el reconocimiento de los números cardinales; así como en la identificación de los números ordinales; de igual modo, presentan habilidades para resolver operaciones matemáticas de sumas y restas, sin insinuar mayores dificultades. Sin embargo, un menor número de estudiantes, no menos significativo, muestran confusiones en todos estos aspectos; lo cual no deja de ser representativo cuando de nivelar a los educandos en su rendimiento escolar se trata.

Las matemáticas ocupan un lugar central en los programas escolares, debido a que son esenciales para resolver situaciones de la vida diaria. El que estos niños del grado primero de la institución educativa Bethlemitas Brighton no presentes inconvenientes en esta área académica; atribuye grandes ventajas para su desarrollo intelectual, puesto que les ayuda a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción (De la Osa, 2017). En tanto que configurar actitudes y valores, les sirve como patrón para guiar sus vidas con estilo y acordes a los modos de enfrentar la realidad de manera lógica y coherente, búsqueda de la exactitud, comprensión y expresión clara, a través de la utilización de símbolos, capacidad de abstracción, razonamiento, generalización y percepción de la creatividad como un valor. Les crea, además, una disposición consciente y favorable para emprender

acciones que les conduzca a la solución de los problemas a los que se tengan que enfrentar cada día.

Categoría F: Evaluación Global

Cuadro 13.

Porcentajes y frecuencias obtenidos de los ítems referidos a la evaluación global

ITEM		Castellano		Matemáticas	
Nº	Escala Evaluativa	f	%	f	%
1	Mal	4	6,90%	4	6,90%
2	Deficiente	13	22,41%	12	20,69%
3	Normal	37	63,79%	38	65,51%
4	Bien	4	6,90%	4	6,90%
Total...		58	100	58	100

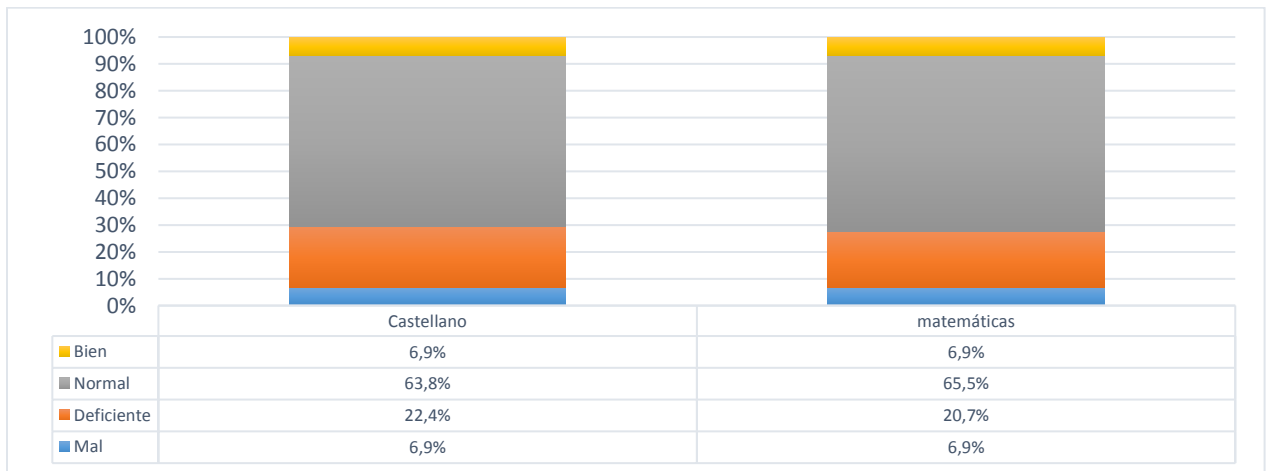


Gráfico 7. Evaluación global. Elaborado con los datos obtenidos de la aplicación del instrumento Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), Tomado de Bravo (1979). Estudios pedagógicos. (Universidad Austral).

Al realizar la evaluación global del aprendizaje, tanto para la evaluación del castellano, como para matemáticas, se pudo identificar que la mayoría de los niños posee un rendimiento normal (63.8% y 65.5% respectivamente); sin embargo, entre el 20% y 23% posee un

rendimiento deficiente y en el 6.9% es muy deficiente. Esta categoría, hace referencia a la apreciación de la capacidad intelectual del niño, según el criterio del profesor. En ella se advierte casi de modo similar, los resultados obtenidos tanto en la prueba de castellano como de matemáticas; es decir, es muy poca la discrepancia apreciada entre una prueba y la otra, con respecto a los resultados obtenidos dentro de la escala en cualquiera de los diferentes valores; por tanto, se puede interpretar de acuerdo a lo representado allí, que la mayoría de los escolares tienen un rendimiento normal; como bien puede apreciarse en la gráfica 6, donde no se perciben marcadas diferencias entre los resultados obtenidos de las pruebas de castellano con respecto a la de matemáticas; indicativo de que los niños o escolares del grado primero, presentan un rendimiento normal en ambas asignaturas.

Categoría G: Inteligencia

Cuadro 14.

Porcentaje y frecuencias obtenidos de los ítems referidos a la inteligencia

ITEM		¿Cómo encuentra la inteligencia del niño/a?	
N°	Escala Evaluativa	f	%
1	Mal	1	1,72%
2	Deficiente	4	6,90%
3	Normal	40	68,97%
4	Bien	13	22,41%
Total...		58	100

En los resultados obtenidos en esta última y séptima categoría de la prueba aplicada, se aprecia claramente que el mayor número de niños, se ubica según la escala evaluativa en lo considerado el patrón normal; es decir, su inteligencia está acorde a lo esperado para su edad cronológica y al nivel académica; sin embargo también se evidencia, otro número significativo de estudiantes, quienes se ubican en los buenos resultados; lo que precisa afirmar, que se

corresponden a niños con una buena inteligencia. Dichos resultados, reflejan que los niños en su mayoría, no tienen dificultades concernidas a sus capacidades intelectuales; lo que se corrobora, al hecho de tener un rendimiento normal en la evaluación global de las asignaturas de castellano y matemática; así como, una adecuada memoria.

Con respecto a este tópico de la inteligencia en los escolares de bajo rendimiento, es importante tener claro, que los problemas de atención, concentración o dificultades de aprendizaje específicas, no necesariamente se encuentran vinculados a los problemas de inteligencia en estos niños; es decir, no son una señal de baja inteligencia. Se puede afirmar con relación a ello, que los aspectos afectivos y emocionales cumplen también un importante papel en la determinación de este tipo de trastornos, debido a que el bloqueo emocional, tiene gran repercusión en las inadecuadas manifestaciones de lo inteligente y las dificultades socio emocionales, pueden fácilmente llevar al fracaso escolar a un estudiante con altas habilidades intelectuales (Tripero, 2000). Por tanto, se hace imperante tener en cuenta, todos estos factores en los niños del grado primero de la institución educativa Bethlemitas Brighton, puesto que sus inconvenientes para adquirir adecuadamente sus aprendizajes puedan deberse a estas razones antes señaladas.

Cruce de Variables

El análisis de asociación entre variables se realizó mediante el coeficiente de correlación tau b de Kendall para variables ordinales. En la intención de comprobar, conforme al criterio del profesor, cuál sería la dificultad de aprendizaje con mayor incidencia del grado primero, para ello se llevó a cabo un análisis de la información obtenida, por medio del programa estadístico computarizado SPSS, a fin de establecer los resultados obtenidos de los cruces de las variables referidas a la atención prestada por los educandos, capacidad de escucha, como se presenta la

atención ante el profesor de castellano y matemáticas, alusivo a la categoría de la evaluación global, encontrándose lo siguiente:

Cuadro 15.

¿Cómo atiende en clases al profesor Vs. ¿Cómo escucha?

¿Cómo atiende en clases al profesor?	n	¿Cómo escucha?				valor p
		Mal (% fila)	Deficiente (% fila)	Normal (% fila)	Bien (% fila)	
Mal	1	0,0	0,0	0,0	100,0	0,213
Deficiente	36	0,0	5,6	41,7	52,8	
Normal	18	0,0	0,0	27,8	72,2	
Bien	3	0,0	0,0	33,3	66,7	

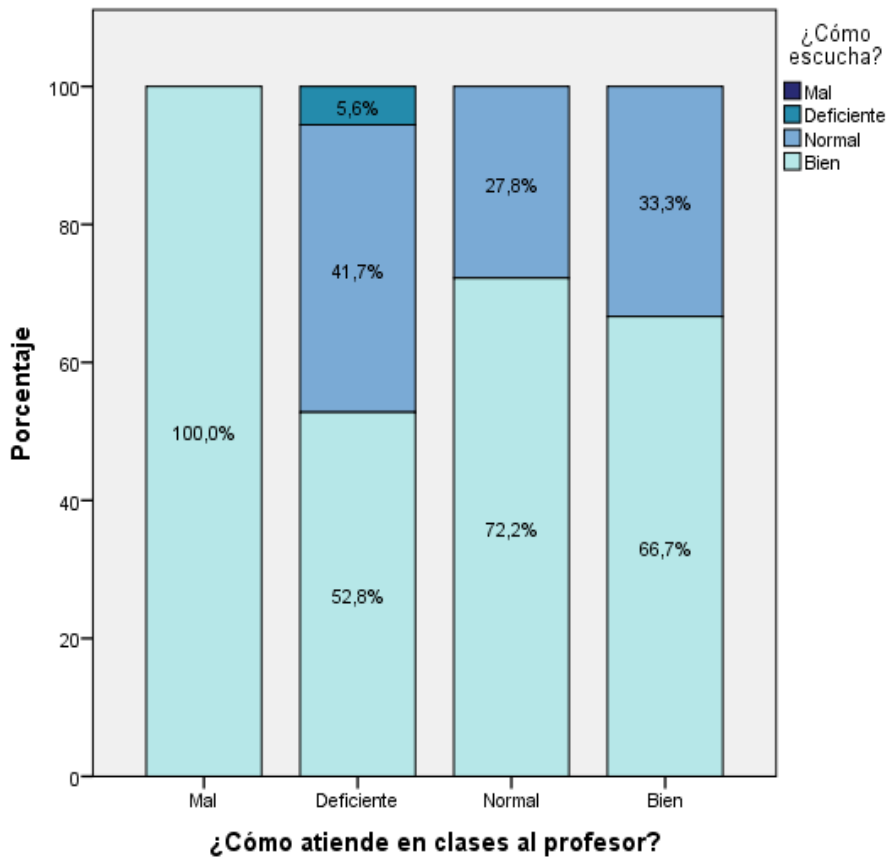


Gráfico 8. Variables Cruzadas: ¿Cómo atiende en clases al profesor Vs. ¿Cómo escucha?

Al establecer la relación entre la percepción frente a la atención en clases por parte del estudiante y como escucha, observándose que aquellos sin deficiencia de atención son los que tienen una escucha normal o adecuada durante las clases, sin embargo, no se pudo concluir que exista asociación significativa entre la atención en clases y el escucha por parte de los estudiantes ($p = 0.213$). Tales evidencias, se correlacionan con lo ante representado y analizado en las categorías recepción de la información y atención, concentración y memoria; hallándose la información mostrada en el Cuadro 15 y el Gráfico 8, donde claramente se advierte, la alta incidencia en los escolares de presentar dificultades para atender a las explicaciones dadas por el profesor en su clase; a pesar de tener una acorde capacidad para escuchar.

Desde una perspectiva terapéutica, estos aspectos se relacionan con el hecho de una evidente alteración en los procesos cognitivos superiores de Atención y Concentración, puesto que dichos procesos están relacionados con la hiperactividad sensorial, parece como si el niño se viera forzado a reaccionar a todos los estímulos que pueden presentarse dentro del aula escolar, mostrándose atraído por detalles irrelevantes, lo que puede generar incapacidad para organizar jerárquicamente los preceptos y las ideas que adquieren una importancia para lograr un óptimo desempeño escolar y en el aprendizaje.

Cuadro 16.

¿Cómo atiende en clases al profesor Vs. Como comprende Castellano

¿Cómo atiende en clases al profesor			n	Como comprende Castellano				valor p
				Mal (% fila)	Deficiente (% fila)	Normal (% fila)	Bien (% fila)	
Mal			1	100,0	0,0	0,0	0,0	0,002
Deficiente			36	8,3	30,6	55,6	5,6	
Normal			18	0,0	11,1	77,8	11,1	
Bien	3	0,0	0,0	100,0	0,0			

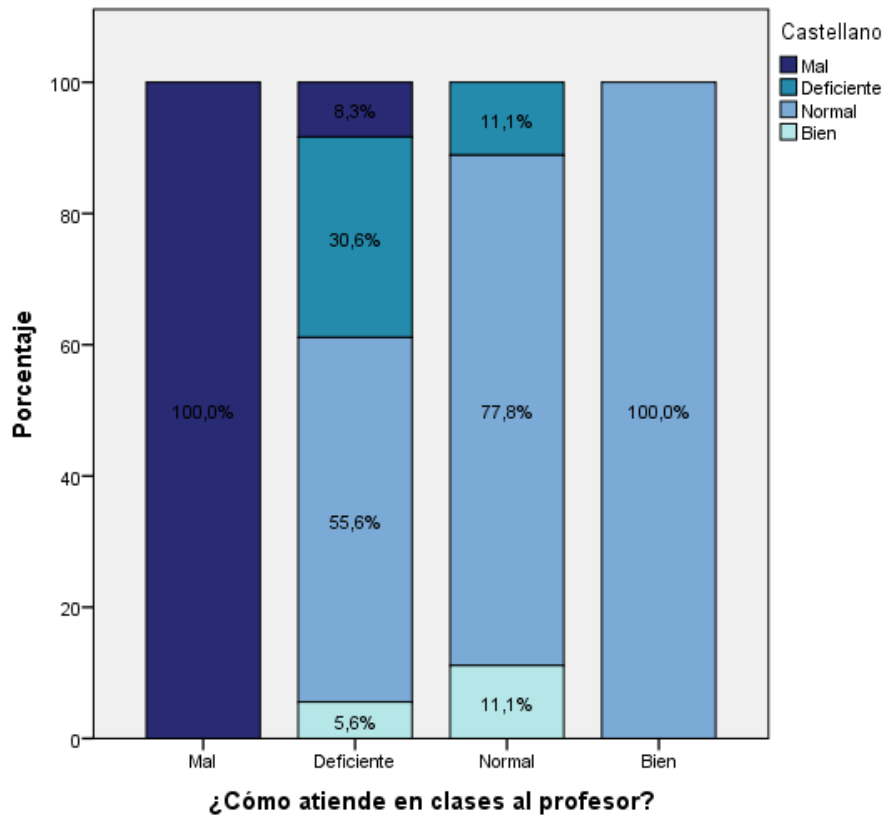


Gráfico 9. Variables Cruzadas: ¿Cómo Atiende en Clases al Profesor de Castellano?

Elaborado con los datos obtenidos de la aplicación del instrumento CEPA, Tomado de Bravo (1979). Estudios pedagógicos. (Universidad Austral).

Existe asociación estadísticamente significativa entre la atención prestada en clases y la comprensión específicamente para clases de castellano ($p = 0.002$); a mejor atención, mejor comprensión percibe el estudiante en esta asignatura. En estudiantes con mala atención predomina igual comprensión (100%), mientras que, en estudiantes con atención normal, el 77.8% tiene igual capacidad de comprensión de la materia y el 100% de los estudiantes con buena atención tienen igualmente normal comprensión de la misma.

De lo antes expuesto, se puede inferir, que la mayoría de los niños del primer grado de la institución educativa Bethlemitas Brighton, muestran signos de presentar una combinación de problemas; tales como, déficit atencional; por ende, inconvenientes de concentración y déficit lector (dislexia); lo que pudiese ser asociado, al déficit de atención, puesto que repercute en la función ejecutiva (FE); y al déficit lector, sobre el proceso fonológico (Puente, s/f). Según este autor, la función ejecutiva, se vincula con actividades mentales complejas necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para alcanzar metas; tales como, memoria temporal, lenguaje interno, habilidad para autorregular las emociones y motivaciones; así como, para solucionar problemas.

Su alteración conlleva a un pobre control cognitivo de la conducta y un limitado resultado funcional en áreas de la vida cotidiana como la escolar, social y afectiva; lo cual pueden variar, de acuerdo al tipo de presentación y al estar asociados a las exigencias propias de la tarea, así como al tipo de contexto de desarrollo del sujeto (Amador y Kriege, 2013). En escolares, una disfunción ejecutiva puede tener implicaciones como: (a) impulsividad y distraibilidad; (b) desorganización en la ejecución de tareas; (c) déficits para inhibir conductas establecidas; (d) dificultad para dejar una actividad y pasar a otra cuando es necesario; (e) dificultad para escoger

entre dos tareas que sean opuestas; (f) incapacidad para manejar y controlar la ejecución en una tarea; (g) déficits en la solución de problemas.

Ahora bien, con respecto a la relación existente entre el proceso fonológico y el déficit lector o dislexia; es de señalarse, que el sistema fonológico es el proceso psicolingüístico más influyente en la dislexia, cuando se atiende el área cognitiva implicada en el aprendizaje de la lectoescritura (Mascarell, 2017); razón por la cual, se puede situar como la principal causa de la dislexia. Para este autor, la dificultad de los disléxicos a la hora de representar y/o manipular los sonidos del lenguaje, puede ser argumentado por el hecho de que el déficit fonológico y el trastorno lector, serían consecuencia de leves defectos perceptivos en los sistemas visual y auditivo.

Por tanto, para llevar a cabo un correcto aprendizaje de la lectura, se precisa de que el escolar haya desarrollado previamente una adecuada conciencia fonológica; para lo cual se requiere de ir progresivamente adquiriendo acciones cada vez más complejas y abstractos, desde el conocimiento analógico (rimas), al silábico, después intrasilábico, posteriormente fonético y en el último nivel fonémico, este último imprescindible para el aprendizaje de la lectura alfabética, ya que la conciencia fonémica permite la recodificación de palabras no familiares para ampliar el léxico.

Cuadro 17.

¿Cómo atiende en clases al profesor Vs. Matemáticas

¿Cómo atiende en clases al profesor	n	Matemáticas				valor p
		Mal (% fila)	Deficiente (% fila)	Normal (% fila)	Bien (% fila)	
Mal	1	100,0	0,0	0,0	0,0	0,004
Deficiente	36	8,3	27,8	58,3	5,6	
Normal	18	0,0	11,1	77,8	11,1	
Bien	3	0,0	0,0	100,0	0,0	

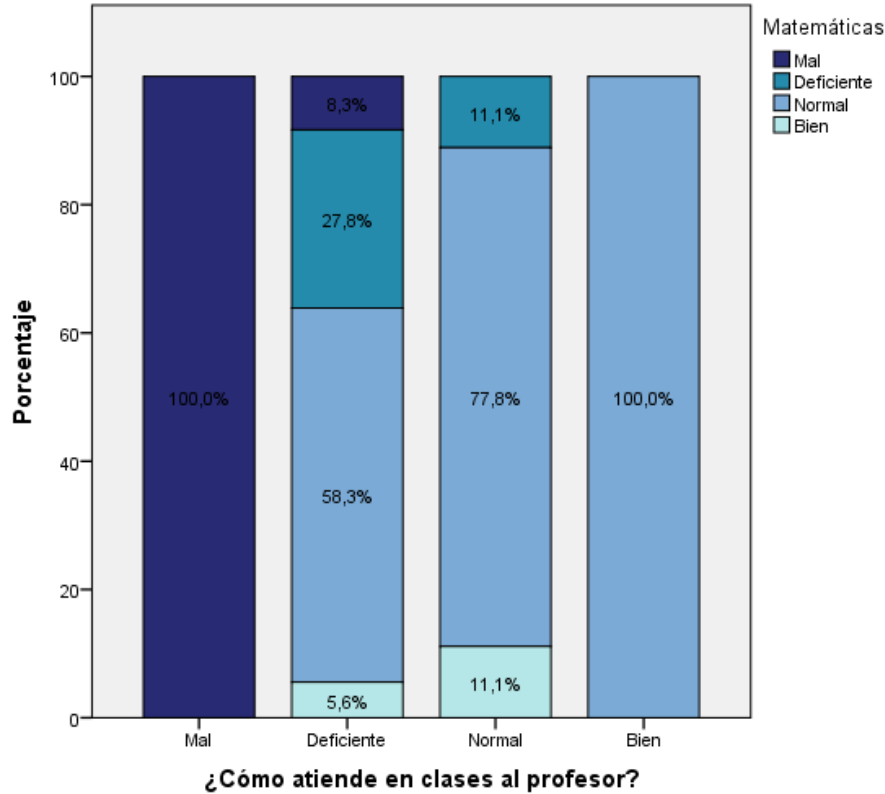


Gráfico 10. Variables Cruzadas: ¿Cómo Atiende en Clases al Profesor? Vs. Matemáticas

Existe asociación estadísticamente significativa entre la atención prestada en clases y la comprensión específicamente para clases de matemáticas ($p = 0.004$); A mayor atención, mejor comprensión percibe el grupo de estudiantes en esta asignatura. En estudiantes con mala atención predomina la mala comprensión de la asignatura (100%), mientras que, en estudiantes con atención normal, el 77.8% comprende normalmente matemáticas y el 100% de los estudiantes con buena atención tienen igualmente igual comprensión de la materia impartida por el profesor. Por consiguiente, se puede percibir con base en estos resultados que se logra identificar notoriamente el déficit de atención respecto a la asignatura de matemáticas. Por tanto, implica que pueda llegar a presentarse en los escolares un bajo desempeño escolar.

El fracaso académico de los estudiantes con déficit de atención suele estar vinculado a dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas. Las cifras globales señalan que alrededor de un 70% de los niños con TDAH experimentan alguna dificultad de aprendizaje, entre el 25% al 40% se sitúan las dificultades lectoras, el otro 30% en torno a las dificultades del aprendizaje de las Matemáticas. La panorámica se complica cuando los cálculos tienen cierto nivel de complejidad porque, además de atención, memoria y estrategias cognitivas, exigen un control continuo de cada fase, que depende del sistema ejecutivo.

Las Destrezas cognitivas del escolar en la asignatura de Matemáticas, requiere que el pensamiento lógico-matemático sea construido por el niño desde su interior a partir de la interacción con el entorno escolar. Se deben, entonces, retomar desde aquí las dificultades de aprendizaje de matemática (Discalculia) para encontrar las razones que ayuden a comprender dichas situaciones. Desde esta perspectiva, el niño puede conceptualizar a través del juego como principal estrategia para poner a su disposición, de modo que interiorizar una función o un contenido matemático o aritmético supone la presencia del educador como agente educativo y pedagógico, aquí también podemos agregar todo aquello que sirva como mediador para facilitar el aprendizaje, como juegos, materiales lúdicos, cuentos, la tecnología y todo aquello que pueda motivar al estudiante.

Cuadro 18.

¿Cómo atiende en clases al profesor Vs. Matemáticas

¿Cómo atiende en clases al profesor	n	¿Cómo encuentra la inteligencia del niño/a?				valor p
		Mal (% fila)	Deficiente (% fila)	Normal (% fila)	Bien (% fila)	
Mal	1	0,0	0,0	100,0	0,0	0,026
Deficiente	36	2,8	11,1	69,4	16,7	
Normal	18	0,0	0,0	66,7	33,3	
Bien	3	0,0	0,0	66,7	33,3	

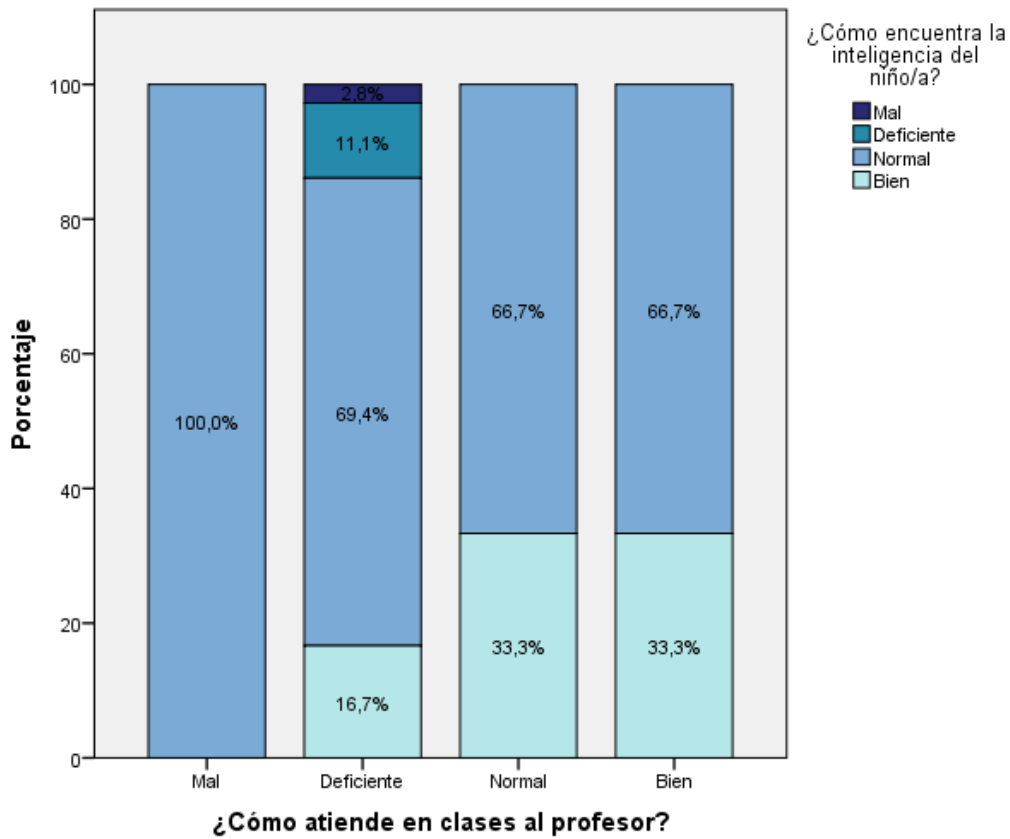


Gráfico 11. Variables Cruzadas: ¿Cómo Atiende en Clases al Profesor? Vs. Inteligencia

La mayoría de los docentes percibe la inteligencia de sus estudiantes como normal o buena; en aquellos estudiantes con déficit de atención se observan casos donde el docente refiere que el estudiante presenta Inteligencia mala o deficiente (2.8% y 11.1% respectivamente), de manera que existe asociación significativa, entre la atención brindada por el estudiante y la percepción del docente frente a su grado de inteligencia ($p = 0.026$).

De lo anterior, se puede concluir que la Inteligencia de los niños del grado primero no presentan alteración en cuanto a la Inteligencia se refiere, es decir la docente percibe que en la mayoría de los estudiantes no presentan un coeficiente intelectual bajo, sin embargo, se presenta alteración en el bajo desempeño escolar debido al déficit de atención que se da en el aula escolar y en las asignaturas evaluadas. No obstante, puede ocurrir que un niño o niña tenga dificultades intelectuales, entonces eso lo llevará al fracaso académico. Si se tiene una inteligencia por debajo de la media, el niño no podrá aprender de la misma manera que lo haga un niño con coeficiente intelectual normal. Hoy en día los niños con dificultades de aprendizaje especiales deben estar en aulas regulares, situación que dificulta el trabajo para profesores y estudiantes.

Tercera fase del estudio: descripción de las prácticas pedagógicas.

Cuadro 19.

Categorización de variables

Categoría Central	Sub-categorías	Códigos
Abordaje pedagógico-terapéutico en niños con dificultades de aprendizaje	Exigencias Educativas	Identificación de los trastorno de aprendizaje Formación docente especializada Valoración de las necesidades educativas especiales Atención a la diversidad estudiantil
	Condiciones desfavorables	Inexperiencia docente Falta de formación docente especializada Limitaciones pedagógicas Falta de compromiso familiar
	Requerimientos estratégicos	Apoyo Especializado Variedad estratégica en el aula Estrategias de motivación

Nota. Fuente Triana (2019).

Sub-categoría: Exigencias Educativas

La sociedad actual, exige de la educación, una serie de transformaciones como parte de las intenciones de responder eficazmente, a los continuos cambios que se han venido suscitando en el mundo contemporáneo y que inevitablemente han impactado los sistemas educativos a escala internacional; de igual modo, en el proceso educativo colombiano. En las últimas dos décadas se ha enfatizado, acerca de la necesidad de profundizar la búsqueda de metas precisas para el desarrollo de la educación en el ámbito escolar; cuyas funciones esenciales son relativas a la transmisión de una cultura e historia nacional, donde se haga efectiva la integración de oportunidades educativas, para la formación de ciudadanos cónsonos a una cultura participativa dentro de la vida social, así como la consolidación de valores y acceso a una educación de calidad.

Con referencia a ello, se hace necesario para resolver situaciones de aprendizaje presentes en los escolares, que: “...todos los niños han de tener maestros capacitados, con dedicación suficiente, que sepan descubrir y prestar apoyo a los que tienen dificultades de aprendizaje, y que estén apoyados a su vez por sistemas educativos bien administrados” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015). A tal efecto, dicha organización sugiere cuatro estrategias en conjunto para llevarse a cabo en los diferentes países del mundo, a fin de lograr tal propósito; entre las cuales se tienen: (1) seleccionar a los mejores docentes, a fin de elevar el estatus de la profesión; (2) mejorar su formación, para favorecer el aprendizaje en los escolares; especialmente de aquello, que enfrentan mayores dificultades para aprender; (3) disponer de docentes donde más se necesiten; a manera de compensar políticas focalizadas, hacia las poblaciones estudiantiles más desaventajadas y difíciles de enseñar.

Para mejorar el aprendizaje de todos los niños, los docentes necesitan apoyarse de estrategias y sistemas de evaluación que permitan reducir las disparidades en el aprovechamiento escolar y ofrecer a todos los estudiantes, oportunidades de adquirir competencias transferibles esenciales; es decir, desarrollar competencias básicas sólidas y decisivas; para lo cual, se debe comenzar desde temprana edad y avanzar a un ritmo adecuado a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos; de modo que se permita con ello, que los más desventajados se pongan al día; principalmente en los procesos de lectura y en la matemática elemental. De lo contrario, sin estas competencias, muchos niños tendrán que esforzarse enormemente, para seguir el plan de estudios establecido y se contribuirá al acrecentamiento de las disparidades del aprendizaje en detrimento de los niños desfavorecidos.

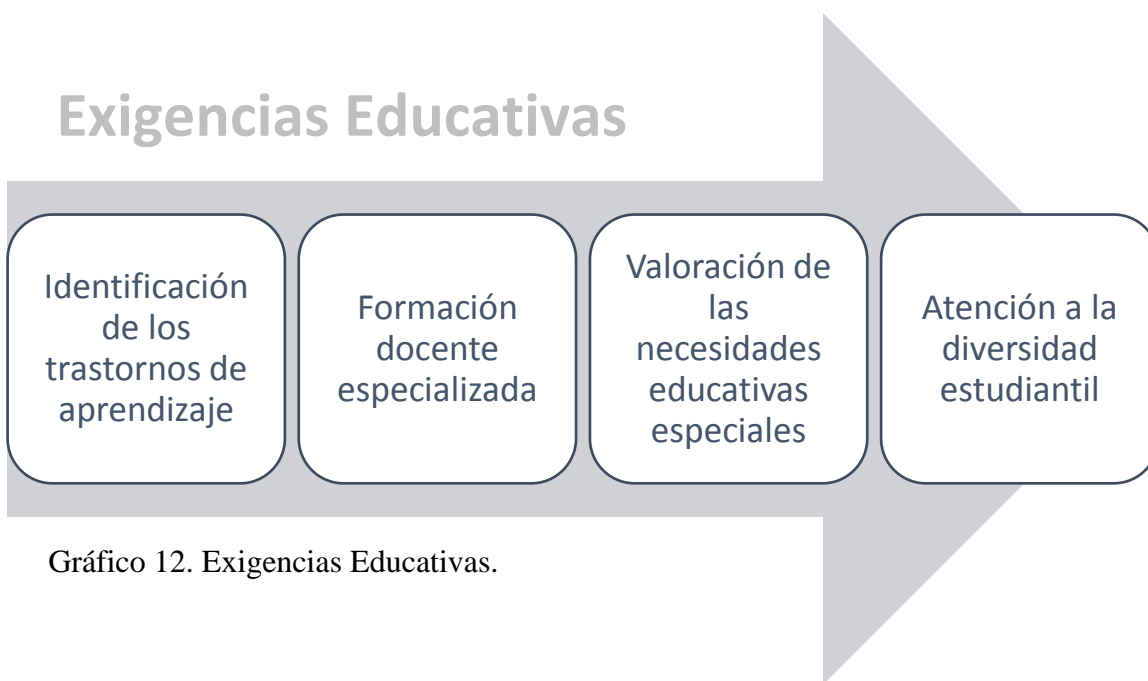


Gráfico 12. Exigencias Educativas.

Es de resaltar, que del estudio emergió una serie de códigos relevantes de destacar (Cuadro 12); entre los que se tiene, en primer lugar, aquel referido a la necesidad de que los docente logren el reconocimiento e *identificación de los diferentes trastornos de aprendizajes* que pueden coexistir en el alumnado a su cargo. Para ello deben gozar, de toda una gama de

conocimientos especializados, como esencia de su profesionalismo; para así dar respuesta y atención oportuna, a las dificultades de aprendizaje que puedan estar presentes en los estudiantes (Dzib, González y Hernández, 2017).

En tal sentido, los docentes requieren de una formación continua, con el fin de que se apropien y ubiquen dentro de la posibilidad de saber identificar a tiempo, los obstáculos; tanto internos como externos, que dificultan el normal desenvolvimiento de los estudiantes para aprender; así como, poner en marcha los mecanismos necesarios para ayudarles, por medio del diseño y puesta en práctica de técnicas y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas técnicas o estrategias de enseñanza, deben estar adaptadas a los requerimientos estudiantiles de cada uno de sus escolares; para así, ofrecerles una educación de calidad, acorde a sus propios procesos de aprendizaje.

Sin embargo, es de advertir, que los docente de educación básica primaria, no deben asumir la responsabilidad de diagnosticar a estos escolares con dificultades específicas de aprendizaje; puesto que para ello, hay quienes están especializados para ello; tal es el caso, de los docentes de educación especial, psicólogos, entre otros; aunque, sí pudiesen detectar de primera mano, el nivel de alteración, presencia o complicaciones presentes en estos niños con respecto al rendimiento estudiantil del grupo en general.

Es decir, que puedan ser capaces de detectar, qué niños no atienden lo suficiente como para aprender lo que se les enseña, cuáles no controlan la ejecución de las tareas de forma organizada, quienes son incapaces de retener la información adecuadamente o no parecen modificar su comportamiento a los resultados; así como, quienes razonan de modo inadecuado y no pueden elaborar trabajos de forma correcta para su edad; tal y como se puede apreciar en los docentes que fungieron como informantes clave en la investigación y quienes brindan

definiciones acerca de las dificultades de aprendizaje; tales como las que se presentan a continuación:

Código: Identificación de los trastornos de aprendizaje
<p>D 1: Entrevista a docente del grado primero 1. <i>... Es un trastorno que afecta; ya sean las habilidades sociales o cognitivas, como problemas para leer, de concentración, con las matemáticas, etc.</i></p> <p>D2: Entrevista a docente del grado primero 2. <i>... Imposibilidad que tiene un niño para aprender a escribir, a leer, a concentrarse y para aprender conceptos nuevos.</i></p> <p>D3: Entrevista a docente del grado primero 3. <i>... Son diferentes problemas que tiene el ser humano neurológicamente, impidiéndole tener una capacidad normal para aprender, entender, procesar y abstraer alguna información.</i></p> <p>D4: Entrevista a docente del grado primero 4. <i>Las dificultades de aprendizaje, son derivados tipos de problemas que se presentan en la adquisición de capacidades para entender o captar con facilidad, los conocimientos.</i></p>

Como se aprecia de los aportes hechos por los docentes entrevistados; algunos de estos docentes, tienen una clara definición de lo que son las dificultades de aprendizaje, aunque otros no tanto, puesto que lo conciben como una imposibilidad o incapacidad humana para realizar actividades relacionadas con sus aprendizajes escolares; de lo que se infiere, que hace falta un mayor conocimiento y dominio respecto al tema, a fin de discernir sobre los diferentes tipos y trastornos de aprendizaje que se presentan en los estudiantes y así estos puedan poner en práctica, estrategias adaptadas conforme a los problemas o dificultades que presenten sus alumnos una vez sean estos debidamente identificados.

Por tanto, llevar a cabo la identificación de problemas de aprendizaje en los estudiantes que asisten al sistema de educación básica primaria; exige de los docentes o profesionales de la educación, una serie de modificaciones oportunas en el aula, conforme se establezcan las

dificultadas detectadas en los escolares. Para ello se debe profundizar, acerca del conocimiento del niño o niños afectados; más allá de las propias dificultades que estos presenten, a fin de intentar acceder al reconocimiento de sus habilidades y así potenciar sus competencias, dentro del entorno escolar. Debe además, dar a conocer acerca de estas dificultades, al resto de los estudiantes y comunidad educativa, con miras de lograr una mayor sensibilización y obtener respuestas de apoyo solidario y cooperativo desde todo el contexto.

Debe además, apoyarse en la evaluación de equipos inter o multidisciplinarios; a manera de adquirir las medidas habituales que se pueden poner en marcha dentro del aula, para mejorar la adaptación de los contenidos programáticos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y modos de evaluar los aprendizajes, en favor del rendimiento académico del niño. Determinar también y de manera individualizada, si el escolar necesita de apoyo especial y qué tipo de ayuda requiere. No intentar ajustar al niño a los apoyos disponibles, sino ajustar los apoyos a las necesidades del niño. Si una vez que se determinen dichos apoyos y que a pesar de haber promovido todas las medidas ordinarias a ser puestas, el niño persiste en sus dificultades; se debe considerar la necesidad, de que reciba un apoyo mucho más específico; por medios más especializados o desde otros contextos como la educación especial.

Sin embargo, antes de llegar a una decisión de este tipo; el docente debe tener muy en cuenta, los principios que se han integrado como finalidades de la educación en regimiento de su calidad; entre los que se destacan: el respeto por la diversidad y derechos individuales, ofrecimiento de la igualdad de oportunidades para todos, en materia de acceso, permanencia, continuidad y culminación de estudios, pertinencia de lo enseñado con respecto a las reales posibilidades de adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes, entre otros (Convención sobre los Derechos del Niño, ONU, 1990) y que basan las posiciones actuales de la

UNESCO y UNICEF con respecto a la calidad educativa. Los cuales exigen, el garantizar que todo el profesorado esté debidamente formado, capaz de asumir la responsabilidad de cubrir la atención de todo el alumnado; especialmente, de quienes presenten dificultades de aprendizaje.

Por tanto, se requiere de una *Formación Docente Especializada*, referida a la importancia de que los docentes o profesionales de la educación, dispongan de una formación profesional ajustada a los requerimientos de sus estudiantes, dispuestos a mantenerse capacitados y actualizados en cuanto a conocimientos y empleo de herramientas variadas que den respuestas educativas de calidad, capaces de atender la diversidad estudiantil y responder a las necesidades educativas especiales instauradas por algunas dificultades para aprender por parte de los escolares.

Sin embargo, con relación a este aspecto, es fácil encontrar afirmaciones de variados autores, quienes sostienen que los profesores de educación básica; por lo general, no poseen la formación necesaria para atender a estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial o dificultad para aprender; razón que conlleva a discernir, que se sientan poco preparados para enseñar en ambientes inclusivos o integracionistas (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008) o simplemente, no se sienten con competencias ni atraídos para enseñar a este tipo de estudiantes en particular; es decir, hace falta una acorde formación docente implicada en brindar una atención educativa especializada; tal y como lo confirman los docentes entrevistados a continuación:

Código: Formación docente especializada

D 1: Entrevista a docente del grado primero 1.

Sí es importante y fundamental que se logren emplear estrategias terapéuticas, pero deberían encargarse a un profesional que las implemente; aunque no he tenido la posibilidad de poner en práctica, puesto que no se tiene como un diagnóstico definido de algún niño, ni tampoco estamos capacitados para hacerlo. Nos hace falta, fundamentarnos más en el tema y buscar posibles soluciones, una mayor capacitación para los docentes.

D2: Entrevista a docente del grado primero 2.

Sí nos hace falta información acerca de cómo crear diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje en la preparación de una clase.

D3: Entrevista a docente del grado primero 3.

Es importante poder emplear estrategias terapéuticas para mejorar las dificultades de aprendizaje en los niños.

D4: Entrevista a docente del grado primero 4.

...existe indiscutiblemente, la necesidad de tener acceso a información y a recibir capacitación para el manejo de las dificultades de aprendizaje.

De las aseveraciones anteriores, se destaca la necesidad que tienen los docentes de educación básica primaria, en los grados primeros, de recibir formación especializada para dirigir estrategias apropiadas en la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje; fundamentalmente, aquellas que no sean solo de orden pedagógico sino también terapéutico; que aunque no estén concebidas como competencia del docente de aula regular, bien pudiesen apoyarse desde dichos entornos, a los profesionales especializados en la mencionada área que esté a cargo de la atención salud de estos niños; así como a los familiares y a los propios escolares, puesto que resultaría más favorecedor su desarrollo y evolución sobre la base de un trabajo cooperativo.

La formación docente, debe perseguir la capacitación de un profesional reflexivo, apto para hacerle frente a los retos que plantean los diversos escenarios educativos, en configuración de los procesos humanos, culturales, sociales, económicos, políticos y tecnológicos que

caracterizan los tiempos actuales; es decir, en el que se contextualicen los contenidos académicos a las realidades subsistidas en el estudiante dentro de su cotidianidad de vida (Romero, 2009).

Así se logra obtener, resultados más favorables a nivel educativo, en el que los estudiantes avancen significativamente, hacia un proceso inclusivo, más apto a sus condiciones particulares.

Se constituyen en cambios que se hacen necesarios a la hora de poner en práctica el rol o función docente; en tanto que la formación de estos profesionales de la educación, requiere del desarrollo de competencias básicas que permitan la detección, identificación y ofrecimiento de una atención oportuna y adecuada a todos aquellos estudiantes; que de manera natural, presentan diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, sin necesidad de sobrellevar una dificultad específica de aprendizaje. De modo que con ello, se cumpla con el propósito de brindar el apoyo necesario y oportunidades de aprendizajes, sustentadas en las potencialidades de sus discentes y para lo cual se hace imperante, romper con las barreras que obstaculicen sus aprendizajes; que de manera especial y desafortunada, coexisten en algunos de los estudiantes que asisten a la educación básica primaria.

El docente por tanto, debe poseer características o competencias personales y profesionales específicas, que le permitan brindar la atención requerida por los estudiantes, conforme a sus necesidades y derechos. Para ello debe contar, con una formación académica relacionada a conocimientos de educación especial o de las diferentes condiciones especiales que puedan estar presente en algunos escolares y que determinan sus inconvenientes para aprender; es decir, primeramente solicitar el apoyo pertinente para acercarse a un real diagnóstico del posible trastorno; así posteriormente, entender en qué consiste y hacia dónde deben estar dirigidas las estrategias de intervención.

Por otra parte, debe servir de promotor en todos quienes se involucren en el proceso educativo, en cuanto a la sensibilización y concientización necesaria sobre el tema; de modo que se pueda lograr, una mayor consolidación en la participación y colaboración de todo el personal educativo; primordialmente en la familia y entorno comunitario, a fin de brindar una mayor **valoración de las necesidades educativas especiales**. Este término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), aparece por primera vez en Inglaterra durante el Siglo XVIII (Informe Warnock, 1978), con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar que subsistía durante esa época.

Desde entonces, ha servido de base en las diferentes legislaciones educativas del mundo; a razón de indicar, acerca de la incorrecta situación dual de los sistemas educativos, en el que se ha venido catalogando como deficientes, a los estudiantes que presentan dificultades para aprender. En dicho informe se destaca, que este tipo de deficiencias suelen darse en un continuo que va desde las más graves a las más leves y que sus causas no son únicamente de orden físico, sensorial o mental; sino que también son atribuibles, a factores escolares, sociales y de personalidad (Warnock, 1978). A partir de allí, se inicia un proceso de cambio; que toma como referente preliminar, la idea de que el término NEE; debe centrar la atención, en el tipo de respuesta que la institución educativa ha de facilitar; por lo se relaciona, con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo de su crecimiento personal y social (Bautista, 1993).

Sobre este aspecto es importante mencionar, que dicho concepto confluye una serie de características; entre las que se pueden destacar: (a) *es un término normalizador y no discriminatorio*, en el que se acentúan los recursos educativos que la escuela precisa, para responder a las necesidades del alumno, a lo largo de su escolaridad; (b) *tiene un carácter*

relativo e interactivo, pues depende tanto de las características propias del alumno, como de las del entorno educativo en que se desenvuelve y de la respuesta educativa ofrecida; (c) *se definen en función de los recursos materiales y personales que algunos alumnos requieran* para el logro de sus objetivos educativos; (d) *la educación especial no queda determinada en función de colectivos tipificados*, sino como una posibilidad de que algún alumno precise de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa ordinaria; (e) *es una expresión que refiere una situación que afecta a cualquier alumno sin prejuzgar de antemano su capacidad para aprender*. (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990).

Por otra parte, la ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, aporta cambios fundamentales en tres ámbitos: (1) *en el sistema educativo*, en la pretensión de integrar y atenderlos, mediante la diversificación metodológica y recursos especializados, a fin de que puedan aproximarse a los objetivos educativos de carácter general, en garantías de una mayor integración social; (2) *considerar a estos alumnos*, como sujetos con pleno derecho en el campo educativo; por lo que se plantea la necesidad de realizar, cuantas adaptaciones sean necesarias en los centros, desde los proyectos educativos hasta la atención individualizada de dichos sujetos; (3) *garantizar la mayor aproximación de estos estudiantes*, en cuanto a contenidos curriculares, a los objetivos marcados para los demás alumnos, centrándose no tanto en sus limitaciones, sino en las competencias para el aprendizaje de diferentes contenidos básicos, que le faciliten una mejor calidad de vida en los diferentes ámbitos sociales. (Real Decreto 696, 1995).

Se entiende por tanto como NEE, cuando un alumno presenta mayores dificultades para acceder a los aprendizajes que el resto de sus compañeros; ya sea debido a causas internas, por carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustada; razón por la

cual requiere, de la compensación de tales dificultades, por medio de adaptaciones de acceso y/o de tipo curricular (Sánchez y Torres, 2002). Concepto este, que actualmente ha tomado una noción amplificada, puesto que tiene una reciente interpretación hecha por la UNESCO, a raíz de la evaluación del cumplimiento de las metas de la Educación para Todos y de su propósito de lograr una mayor inclusión de todos aquellos estudiantes; que por cualquier razón, hayan sido excluidos de su derecho de educarse; pero que a su vez generó, grandes controversias en cuanto a quién le corresponde la directa responsabilidad de atender a estos estudiantes; si a la educación especial o a la educación regular.

Así como también, se discurre en que la finalidad de la evaluación diagnóstica, se corresponde a una selección de estudiantes a partir de unos niveles promedio que deben ser alcanzados; cuando en realidad debería constatarse, la adecuación del proceso de enseñanza, conforme a las características y necesidades de los alumnos; de modo que en función de ello, se realicen las mejoras o adaptaciones pertinentes en el trabajo docente. De esa manera, se lograría una verdadera valoración de las necesidades educativas de los escolares; no siendo un fin en sí mismo, sino un medio por medio del cual, se promueva una mejor comprensión de las dificultades de estos sujetos. Con respecto a ello, los docentes entrevistados para la presente investigación, conciben las siguientes aserciones:

Código: Valoración de las necesidades educativas especiales

D2: Entrevista a docente del grado primero 2.

Que hayan sido diagnosticados –no hay–, pero sí se evidencian trastornos en la lecto-escritura, falta de concentración y problemas conductuales.

D3: Entrevista a docente del grado primero 3.

No he tenido casos, pero en particular uno observa a un niño con algún problema para aprender.

A razón de este tipo de respuestas, donde se aprecia que hace falta una mayor precisión y seguridad por parte del docente del grado primero para advertir en su aula de clases qué tipo de trastornos o dificultades de aprendizaje coexisten en sus estudiantes; se hace ineludible, la vinculación de la evaluación de las NEE de estos, al proceso de enseñanza y aprendizaje; en tanto que se corresponde a una exigencia pedagógica, en la medida en que dicho diagnóstico permita ofrecer un conocimiento claro y preciso sobre los alumnos y sus procesos para aprender en tales contextos. Ello se reflejaría como una gran ayuda, tanto para el desarrollo de la práctica en el aula, como para la adaptación de la enseñanza a las características del alumnado; por lo que se debe evitar, que dicho diagnóstico se sustente en el déficit estudiantil y que más bien se centre, en la valoración de las capacidades, fortalezas o potencialidades de los escolares, para dar paso a una acorde atención e intervención, a fin de favorecer el progreso del estudiante.

Por tanto, se hace necesario en la práctica evaluadora, la búsqueda de un equilibrio en el que se evite, el descuido y superficialidad de los procesos; así como su rigidez. Dicha práctica, debe ser coherente con la diversidad de necesidades que pueden evidenciarse dentro de los espacios áulicos de la educación básica primaria, en procura de comprender que todo estudiante tiene su propio ritmo o estilo para aprender; independientemente de si presenta o no, una dificultad de aprendizaje.

Este proceso de detección y valoración de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes; es fundamental ante el propósito, de no establecer los rasgos que sitúen a determinados alumnos dentro de una de la categorías en las que se distribuyen las deficiencias, sino para conocer cómo se han generado las dificultades en el niño, qué influencia ha tenido su ambiente social y familiar, qué papel está teniendo la escuela en el origen y manifestación de tales dificultades y cuál es la respuesta educativa más adecuada. De allí, que su finalidad

principal sea, analizar las potencialidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes; así como determinar al mismo tiempo, qué tipo de enseñanza es requerida por estos y qué recursos suplementarios son precisos para conseguir una mejor educación en el contexto más integrador e inclusivo posible.

Es decir, donde se dé cabida a una atención de la diversidad estudiantil, como uno de los principios básicos para facilitar una educación más individualizada; en la que se permita, ajustar la respuesta educativa a los alumnos con respecto a sus capacidades para aprender; así como, a sus intereses, motivaciones y a las diferencias que entre ellos pueden procurarse, debido a su origen social o cultural y donde prepondere la equidad e igualdad de oportunidades para todos, el pleno desarrollo integral de la personalidad del escolar, su inclusión educativa en respeto de sus diferencias individuales o todo lo establecido en la Ley General de Educación ((Congreso de la República de Colombia, 1994, Ley 115, Art. 5).

Sub-categoría: Condiciones desfavorables

Referirse a una situación o condición desfavorable, es hacer mención de aquello que resulta perjudicial, adverso, contrario o que resulta un infortunio; es decir, se corresponde a factores que influyen negativamente para llevar a cabo un normal desarrollo del aprendizaje en el escolar; y sobre los cuales, hay que trabajar detenidamente para prevenir mayores dificultades en su futuro. Dichos factores repercuten en el éxito académico e inciden directa o indirectamente sobre los resultados obtenidos; lo cual desde la perspectiva del aprendizaje del estudiante, depende en gran parte de su motivación, de las aptitudes intelectuales, los conocimientos previos y la aplicación de técnicas de estudio (Raya, 2010); aunque desde la perspectiva de la enseñanza o práctica docente, de la investigación emergieron otros elementos no considerados por el autor antes señalado; tales como los que se representan en el Gráfico 13 a continuación:



Gráfico 13. Condiciones desfavorables.

El primero de estos, correspondido a la *inexperiencia docente*; el cual hace menester a una falta de destrezas y/o conocimientos por parte del docente, para poner en práctica acciones estratégicas destinadas a la atención o abordaje específico; o de modo especializado, a las dificultades de aprendizaje presente en los niños o escolares. Hoy día, es natural encontrar dentro de los contextos de educación básica primaria, una significativa cantidad de niños con problemas para aprender; más aún cuando en el sistema educativo, se tiene como propósito el concebir la escuela inclusiva, lo que conlleva a romper la homogeneización del aprendizaje.

A razón de ello, el docente debe estar en constante evolución, a fin de asumir el reto de sentirse cada vez mayormente preparado, frente a los cambios que continuamente se dan en todos los ámbitos y que; por tanto, su papel debe ajustarse para ofrecer mejor oportunidades de educación a los estudiantes. Debe lograr desarrollar competencia especializadas, que le permitan tener una mejor óptica para detectar e identificar fácilmente, a tiempo y de manera oportuna, las posibles dificultades presentes en sus escolares y así dirigir sus prácticas educativas; a través de la implementación de estrategias mediadoras, novedosas y favorecedoras, que den respuestas

ajustadas a las necesidades educativas presentes en los escolares dentro de los entornos áulicos.

Es decir, debe propiciar un mayor respeto hacia la diversidad estudiantil y promover la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, se puede apreciar de las opiniones de los docentes informantes clave, aseveraciones como las que se presentan a continuación:

Código: Inexperiencia docente

D1: Entrevista a docente del grado primero 1.

No he tenido ninguna experiencia con un diagnóstico como ese, pero sí se evidencian dificultades de aprendizaje en algunos niños. No he tenido, durante mi experiencia docente, ni he implementado ninguna estrategia terapéutica.

D2: Entrevista a docente del grado primero 2.

No he tenido ninguna experiencia con ningún tipo de diagnóstico con dificultad de aprendizaje.

D3: Entrevista a docente del grado primero 3.

No he tenido experiencias con niños que han sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje.

D4: Entrevista a docente del grado primero 4.

No he tenido experiencias con estudiantes que hayan sido diagnosticados con alguna dificultad de aprendizaje.

En dichas opiniones, se prescriben coincidencias presentes en todos los entrevistados; con referencia a que no han tenido ningún tipo de experiencia con niños que hayan sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje; aunque el primero de estos docentes asegura, que sí se evidencian complicaciones en algunos niños para poder procesar de modo natural sus aprendizajes; de lo que se puede inferir, que debido a la inexperiencia que estos presentan y a la *falta de formación docente especializada* para atender de manera diferenciada la diversidad estudiantil, les resulta difícil detectar con mayor precisión, a tiempo y oportunamente, las dificultades de aprendizaje presentes en sus escolares; mucho más, tener que abordarlas adecuadamente.

Es importante tener claro al respecto, que los docentes de educación primaria no egresan de las universidades formados para atender dificultades específicas de aprendizaje; pero también es bien cierto, que no están exentos de presenciar marcadas situaciones en las se evidencien ciertos inconvenientes para aprender por parte de los escolares; como bien señala el primero de los entrevistados antes citado. A tal razón, estos docentes de aula regular; en vista de sus carencias formativas; bien pudiesen acudir o solicitar apoyo, de especialistas en el área de las dificultades de aprendizaje dentro del propio ámbito educativo, a fin de corroborar o descartar sus sospechas, por medio de un diagnóstico más acertado o certero.

Aunque resultaría mucho más beneficioso para el proceso de enseñanza y aprendizaje, que este docente cuente con una adecuada disposición para recibir una formación especializada; de modo que se sienta capacitado para asumir y enfrentar la responsabilidad implicada en la atención de la diversidad estudiantil y no transferir su deber a otros profesionales de la educación; por tanto, se hace imperante que adopte una actitud permanente de búsqueda para la mejora de su praxis educativa. Sobre este aspecto:

...es importante entender que la formación es un proceso en donde el grado de continuidad lo determina la persona que aprende y que establece sus límites condicionado por el deseo y la necesidad de aprender, de tal manera que se puede decir que la formación puede implicar un aprendizaje a lo largo de la vida. (López, 2014, p.100).

De lo antes expresado se infiere, que la formación del docente para atender Necesidades Educativas Especiales (NEE), debe ser evaluada con suma rigurosidad, debido a las implicaciones que ejerce la enseñanza; así como también, por la oportunidad que este profesional de la educación adquiere, para transformar la vida de las personas que sufren de marginación como consecuencia de una mala comprensión de su condición personal (López, 2014). Estos

movimientos tendientes a la inclusión plena de niños con dificultades de aprendizaje en el aula regular; se hacen posible, siempre y cuando se garantice un esquema de apoyo o cooperación ejercido desde del aula ordinaria de clases, en el que la responsabilidad recaiga mayormente en el profesor de aula regular y no en el especialista; aun cuando se cuente con el apoyo de este último (Stainback y Stainback, 1999).

La formación de los docentes en la atención a las NEE, es un tema necesario de abordar y sobre el cual se requiere hacer propuestas que ayuden a promover la atención a la diversidad en las aulas, debido a que todavía existe incompreensión por parte de los profesores hacia la problemática de aprendizaje y se traduce en prácticas docentes pobres sin oportunidades para beneficiarse de las condiciones de aprendizaje de las aulas. Se hace necesario, romper con todas esas *limitaciones pedagógicas*, creencias y prácticas excluyentes, sobre lo que es considerado diferente y anormal, caracterizadas por temores infundados en los docentes de la educación básica primaria; simplemente, porque no se comprende; en donde por lo general, solo tienen cabida a la educación, los llamados alumnos regulares, quedando en el olvido todos aquellos considerados con necesidades especiales.

Algo de lo que se debe estar consciente, es que no existen alumnos regulares ni especiales, debido a que ningún alumno es exactamente igual a otro y la homogeneidad es una falacia que ha permanecido en el imaginario de muchos docentes. La heterogeneidad es lo que existe en las aulas y en toda la sociedad; por lo que se debe entender, que lo que hay son seres únicos, que merecen un trato digno a partir de sus diferencias. Tener a un alumno diferente en clase y en situación de desventaja, es un reto que debe ser superado y que comienza con el deseo de ayuda al otro, con el reconocimiento de que tiene los mismos derechos que el resto de sus compañeros y que su condición no es un impedimento para participar en clases. A tal efecto es

importante comprender, que cada persona tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, que no se supedita a los programas educativos sino a sus propias condiciones personales e intelectuales; las cuales podrán ir madurando, en la medida en que se tengan experiencias significativas con su entorno y compañeros.

La educación básica primaria, demanda cada vez más, a un docente hábil, preparado para la enseñanza de alumnos con diversos intereses, necesidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje; razón que conlleva, a que el bagaje teórico de ese profesorado sea ampliado, a fin de reconocer, las diferencias individuales en sus estudiantes y generar, un clima de cooperación y de conocimientos ajustados y debidamente distribuidos. Perfil que implica en estos profesionales de la educación, la existencia de docentes:

...que puedan ayudar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él con sus propias herramientas o con aquellas que le proveerá, en calidad de ayuda ajustada a sus necesidades. El andamiaje, la mediación simbólica y la ayuda ajustada, serán piezas claves para que los alumnos puedan sentirse y estar acompañados en el proceso de su formación como ciudadanos capaces de convivir armónicamente en la sociedad. (Fierro, Fortoul y Rosas, 2010, citados en López, 2014, p.105).

De modo, que una de las tareas fundamentales del docente de aula regular, consiste en generar un clima de aprendizaje; que además de incluir su propia actitud positiva para ver las diferencias como oportunidades de crecimiento, también ayude a favorecer esta actitud entre los niños de su salón (Sapon y Shevin, 1994). Estos autores, en su propuesta de aulas inclusivas; coinciden en señalar que:

En las aulas inclusivas puede comenzar la enseñanza conducente a que los niños tengan conciencia de las diferencias, apoyen a los otros y se muestren activos para cambiar las

estructuras opresoras de distintos grupos. En una clase que se ocupe abierta y directamente de los intereses de las necesidades y posibilidades de todos sus miembros, los alumnos pueden experimentar mejor unas estructuras democráticas que capaciten y apoyen a todos. (Sapon y Shevin, 1994, p. 39)

Sin embargo, es de advertir en la vida cotidiana de las aulas de clases de la educación básica primaria, un profundo desconocimiento del papel que los docentes deben desempeñar; así como, la poca corresponsabilidad asumida para enfrentar a grupos diversos; todo lo cual repercute, en las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes. De allí, que resulte factible encontrarse, con declaraciones como las que a continuación se presentan, concernidas en las opiniones de los informantes clave, en las que se aprecian sentimientos de negación, de evasión, temor, rechazo, entre otras limitaciones pedagógicas:

Código: Limitaciones pedagógicas
<p>D2: Entrevista a docente del grado primero 2. <i>...como tal, no se aplica ninguna estrategia pedagógica por falta de tiempo. No he desarrollado algún tipo de estrategia diferente a lo que se imparte en una clase común.</i></p> <p>D3: Entrevista a docente del grado primero 3. <i>No he abordado alguna estrategia pedagógica en específico. No he desarrollado ninguna estrategia terapéutica.</i></p>

Estos docentes, argumentan en sus expresiones, la poca disposición para dedicar un mayor tiempo a la planificación de estrategias y recursos diferentes, a los ya implementados normalmente dentro del salón de clases para el alumnado común; sin determinar o dar mayor importancia, a las particularidades de sus estudiantes conforme a sus necesidades educativas; de modo que denotan con ello, el poco interés que tienen para buscar alternativas de solución a las

necesidades y requerimientos de aprendizaje de estos; en tanto que resulta común encontrarse con el hecho de que las preocupaciones de los docentes, esté más centradas en cumplir con la actividad administrativa y concluir los programas educativos, a pesar de que un grupo de discentes no se haya beneficiado de la enseñanza: “A estos se les margina porque se convierten en obstáculos para ganar la eficacia a la que se ven sometidos por un sistema educativo homogenizante” (López, 2014, p.111).

Por otra parte, se tiene entre estas limitaciones, la *falta de compromiso familiar*, puesto que como alega una de estas docentes entrevistadas: “...aunque los padres no colaboran tampoco” [D1]; lo cual perjudica, el normal desarrollo del estudiante y su rendimiento académico; en tanto que se refleja directamente en el desempeño escolar y social de los escolares. La familia, como sistema tanto estructural como dinámico, influye fuertemente en el desarrollo y adaptación educativa y personal de los alumnos; tengan o no dificultades para aprender; en tanto que las percepciones que los padres tienen de sus hijos determinan en gran medida sus actitudes y conductas hacia ellos; lo que influye directamente, en el desarrollo, madurez y rendimiento escolar (Robledo y García, 2009).

Así, la cooperación existente entre las familias y los centros educativos o docentes, es un aspecto determinante que conduce a una mayor satisfacción de los padres con los servicios educativos y a la asunción positiva de sus responsabilidades educativas. Esto lleva, a ofrecer ambientes estimulantes a sus hijos y a colaborar con ellos en apoyo durante la consecución de los éxitos escolares; contribuye además, a aumentar su motivación hacia la escuela; ya que si estos son estimulados y reciben afecto familiar desde temprana edad; es casi un hecho, que se garanticen mejores resultados académicos, que en aquellos estudiantes cuyos progenitores no se preocupan por fomentar el aprendizaje de sus hijos (Pérez, 2019).

La familia es el primer referente social para el niño; y en ella se sientan las bases, para la construcción de su auto concepto y autoestima. Muchos de estos padres, descuidan y desatienden lo referente al ámbito educativo de sus hijos, debido a múltiples circunstancias, como la falta de interés, por los horarios de trabajo, problemas familiares, un sin fin de problemáticas; o simplemente por negarse a creer que tienen dificultades específicas de aprendizaje, que ameritan de una mayor atención educativa individualizada; tal y como lo formula una de las docentes entrevistadas a continuación: "...le comento a los papás y algunos no aceptan y otros no los llevan a que le hagan un diagnóstico" [D3]; por lo que sus hijos, suelen reflejar esa inatención en la pérdida de interés y deseo de asistir a clases; lo que incide directamente, en sus calificaciones o rendimiento académico. Esto resulta muy común que ocurra dentro de la escuela, puesto que:

...resulta sorprendente saber que de 100 padres de familia que tienen hijos en la escuela, sólo ocho se involucran profundamente en la educación de sus vástagos, en aspectos como la asistencia a reuniones, en actividades como festivales y en la participación para la toma de decisiones en órganos internos de los planteles educativos como son la Sociedad de Padres de Familia y el Consejo de Participación Social, lo que nos habla del marcado desinterés y apatía de muchos progenitores en todos los renglones que se vinculan con la formación escolar. (Espinoza, 2015, s/p)

Expresiones como estas, suelen escucharse en las escuelas de todos los países del mundo, aunque cuando se ha investigado acerca de la variable sociodemográfica referente al nivel de estudios de los padres; se establece una significativa diferencia, en el grado de participación de estos en la educación de sus hijos; puesto que se sostiene, que los padres con mayor nivel educativo, participan más en la educación de sus hijos (Valdés, Martín y Sánchez, 2009). Sin embargo, sigue siendo de gran predisposición, la existencia de un problema importante dentro de

la educación escolar, la escasa participación de los padres en las actividades escolares y su influencia adversa en el desempeño académico de sus hijos.

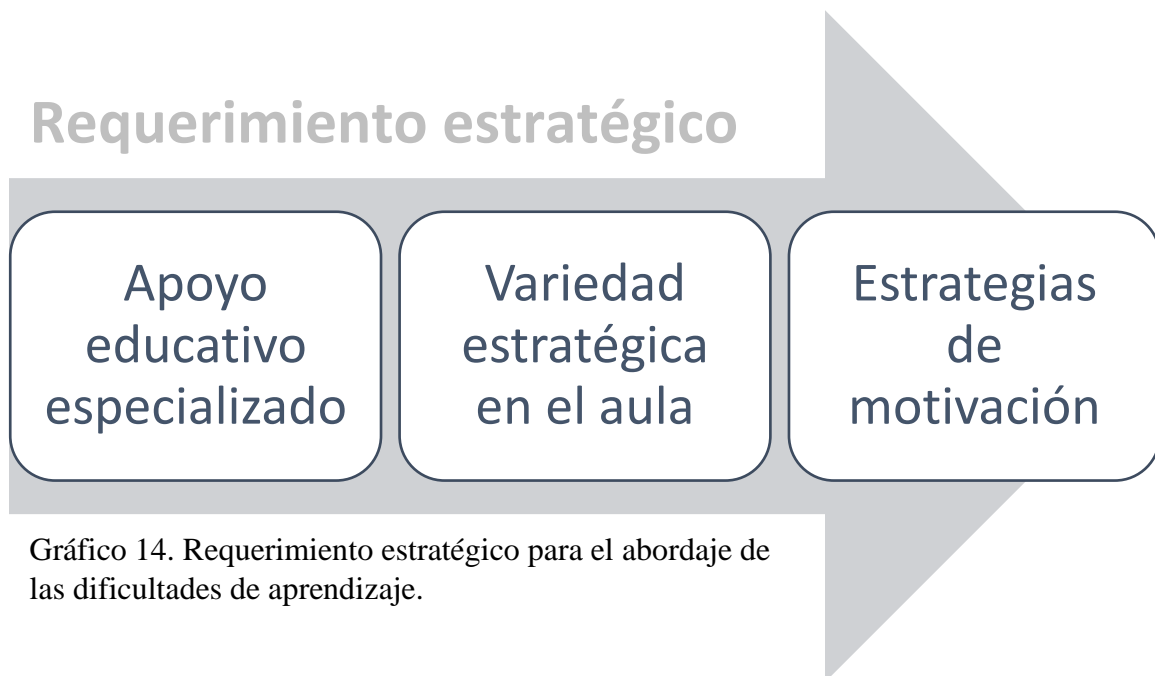
Por lo que se debe acudir a la necesidad, de promover acciones pedagógicas dirigidas a la incrementación de la participación de padres, madres y/o familiares, en las actividades académicas de los hijos; en especial, aquellas que procuren fomentar, la comunicación entre estos y los docente, a fin de discernir o entablar acuerdos referidos al proceso educativo de sus hijos. Así se lograría, una simbiosis entre escuela y padres en pro de los educandos; más aún, en quienes presentan dificultades de aprendizaje. De modo tal, que es indispensable que se desarrolle una conciencia en los padres sobre su importancia en el proceso; como también, sensibilizar acerca de la necesidad de atender la diversidad humana, conocer los tipos dificultades de aprendizaje que puedan estar afectando a sus hijos y recalcar la importancia de recibir apoyo familiar para el desarrollo de los procesos enseñanza y aprendizaje.

Sub-categoría: Requerimiento estratégico

Las instituciones educativas, para cumplir con su propósito social, han de propiciar ambientes de aprendizajes, en el que se logre vivenciar el conocimiento, de una manera más significativo, donde se promuevan escenarios de interacción y búsqueda hacia la transformación de las prácticas pedagógicas y sus formas de evaluación (Secretaría de Educación Distrital, 2011), en garantías de brindar una atención educativa integral y gestionar una educación de calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan dificultades de aprendizaje.

A tal efecto, ha de plantearse la necesidad de tener en cuenta, los distintos estilos y ritmos de aprendizaje en los escolares; dentro de lo que corresponde la atención de la diversidad estudiantil; para ello, el docente ha de percatarse de las características individuales de sus estudiantes y concebir como función docente; el brindar con prioridad, una atención educativa

especializada a aquellos discentes que manifiestan ciertas dificultades para aprender. Por tanto, como requerimiento estratégico para el abordaje de estos trastornos presentes en algunos alumnos; se debe advertir la planeación de acciones, en las que el docente de aula de educación básica primaria, reciba apoyo de especialistas como el docente de aula integrada, psicólogo, terapeuta, entre otros, a fin de que pueda adquirir las competencias, para administrar estrategias pedagógicas variadas e innovadoras; entre las que se cuenten, con aquellas que resulten ampliamente motivadoras para el niño (Gráfico 14).



La realidad escolar de los últimos tiempos, exige de los centros educativos de la educación básica primaria, prestar una especial atención a la diversidad estudiantil; en particular, a los grupos vulnerables; quienes requieren del establecimiento de una relación dialógica entre la normatividad y la actitud docente, para posibilitar la creación de escenarios más inclusivos, que favorezcan la educación de todos y cada uno de los sujetos inmersos en el acto de educar. Con referencia a ello, se deben establecer los modos de atención educativa de poblaciones

vulnerables; que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida, expuestos a la exclusión o a los efectos de inequidad; en tanto que se debe buscar:

...el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización, y se proponen orientar las acciones de las entidades territoriales, para prestar una atención educativa acertada y oportuna en el marco de la diversidad étnica, cultural y social, con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad, teniendo en cuenta las características culturales y geográficas, los contextos socioeconómicos y las condiciones físicas y psicológicas de estas poblaciones. (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2005, p.7)

A tal fin, se deben planear o planificar medidas educativas, que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades educativas específicas que presenten los alumnos escolarizados; en especial, aquellos con dificultades de aprendizaje; cuyo objetivo fundamental consiste, en proporcionar a estos escolares, el *apoyo educativo especializado*, como medida extraordinaria para dar respuesta efectiva a la diversidad de aprendizajes; por lo cual se requiere, de la organización del trabajo en el aula; de las forma en que el docente pueda ajustar su intervención a las particularidades del alumnado.

Aunque de acuerdo a los resultados obtenidos de las intervenciones hechas por los informantes clave, también supone determinadas decisiones, que involucren acciones conjuntas o mediación interdisciplinaria de otros especialistas o disciplinas; y que sobre la base de una evaluación psicopedagógica, se permita el establecimiento de juicios estratégicos, que contemplen la consideración de las necesidades particulares del estudiante para su respectiva adaptación curricular. Esto precisa, que el docente encargado de impartir los contenidos

pertinentes, debe estar debidamente especializado. Así lo aseveran, los informantes clave a continuación:

Código: Apoyo educativo especializado
<p>D1: Entrevista a docente del grado primero 1. <i>Apoyo psicológico, para abordar problemáticas como estas.</i></p> <p>D2: Entrevista a docente del grado primero 2. <i>Apoyo profesional de terapeutas que manejen el tema.</i></p> <p>D3: Entrevista a docente del grado primero 3. <i>Sí nos falta mayor capacitación y apoyo de personal idóneo para abordar a estos niños. Apoyo profesional de expertos en el tema.</i></p> <p>D4: Entrevista a docente del grado primero 4. <i>Sí, aplicar estrategias recomendadas por un profesional de apoyo, que estén dirigidas y muy acordes a los problemas que pueden presentar los niños en pro de mejorar el ritmo de aprendizaje. El apoyo de un profesional preparado en el tema y que pueda ayudar a brindar un diagnóstico oportuno para orientarnos en el debido y adecuado manejo para la preparación de clases con niños que presentan dificultades de aprendizaje.</i></p>

Según las formulaciones hechas por los entrevistados, los docentes de aula regular o de la educación básica primaria, advierten acerca de la necesidad de contar con el apoyo de profesionales o especialistas como: psicólogos, terapeutas o cualquier otro profesional experto y conocedor del área de las dificultades de aprendizaje; de modo que puedan adquirir la formación especializada requerida, para el abordaje de las necesidades educativas específicas presentes en el estudiantado. Cuando los docentes de primaria se ven enfrentados por situaciones donde coexisten dificultades de aprendizaje; resulta común hallar en estos, que no se encuentren lo suficientemente capacitados, como para dar respuesta a las necesidades de los alumnos.

Por tanto, se hace evidente en ellos, la falta de un trabajo especializado desde su propia práctica pedagógica; tal y como lo pueden hacer, especialistas como psicólogos u orientadores

encargados de diagnosticar dichas dificultades; pero que en conjunto, bien pueden elaborar el plan de tratamiento; en el que se incluyan, actividades a desarrollarse en el aula de clases; así como, establecer recomendaciones, en cuanto al trato que estos niños deben recibir; en tanto que el conocimiento que estos traen; es por lo general, un saber pedagógico informal con respecto a esta área especializada; el cual:

...prima en las actuaciones de los profesores cuando se enfrentan con alumnos que tienen dificultades para aprender, con algunos elementos del saber formal; dejando de lado su tercer componente que reviste capital importancia para contribuir a superar las dificultades para aprender; se trata del saber interactivo reflexivo, el cual está enfocado directamente a la resolución de problemas. El saber formal incluye conocimientos adquiridos durante su formación profesional que pueden tenerse en cuenta a la hora de emprender acciones y que se combina simbióticamente con el saber informal fruto de la experiencia en las aulas. Es entonces que al momento de identificar alumnos con posibles dificultades para aprender, la experiencia adquirida y el conocimiento almacenado se combinan para emprender acciones. (Medina, 2015, p.89)

Este tipo de situaciones concebidas por lo docentes como problemáticas, suelen reflejarse en los estudiantes, como dificultades, fallas o conflictos para rendir acordeamente en las áreas de lecto-escritura y matemáticas; todo lo cual amerita, de la perspicacia del docente, a fin de poner en práctica, una *variedad estratégica en el aula*; que además estén ajustadas; de manera específica, a los requerimientos de los alumnos, para llevar a efecto una acorde intervención educativa. Así lo consideran los informantes clave, quienes aportaron ideas como las que a continuación se mencionan:

Código: Variedad estratégica en el aula
--

D2: Entrevista a docente del grado primero 2.

Sí, sería importante que se aplicaran estrategias terapéuticas o pedagógicas durante una clase, para variar el ritmo de aprendizaje de los niños.

D3: Entrevista a docente del grado primero 3.

...podrían ser actividades lúdicas y a través del juego para que los niños aprendan de otra manera.

D4: Entrevista a docente del grado primero 4.

En ocasiones se realizan actividades lúdico-pedagógicas para variar la forma de enseñanza; en general, con los estudiantes del aula primero.

De cuyas opiniones se puede deducir, que existe disposición por parte de los docentes del grado primero de la institución educativa Bethlemitas Brighton, para asumir el reto de atender a este tipo de estudiantes con dificultades de aprendizaje; así como, para adquirir los conocimientos necesarios, concernientes a los diferentes tipos de dificultades que puedan estar presentes en los escolares, a fin de dirigir estrategias pedagógicas específicas; e incluso, incorporar algunas de tipo terapéutico, para ayudar a este grupo estudiantil en particular. Llama la atención en sus intervenciones, que hacen mayormente referencia a actividades lúdicas y dinamizadoras; de modo que resulten más motivadoras para los niños. De modo, que se puede afirmar que:

Desde el aula los profesores pueden contribuir a que los niños superen los obstáculos que van presentándose en su camino. Para ello deben esforzarse por conocer su grupo de clase, identificar cuáles estilos de aprendizaje les son más favorables y adecuar su metodología y estrategias pedagógicas, combinando estilos para que los estudiantes potencien el que tiene y aprendan a utilizar otros; es decir, salirse de la enseñanza tradicional y hacer realmente partícipe al niño del proceso enseñanza-aprendizaje. (Medina, 2015, p.93)

Sin embargo, no se puede negar, que algunos estudiantes presentan deficiencias que impiden, el alcanzar logros académicos; por lo que es responsabilidad del docente, acudir y compartir esta información con otros miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, especialistas, familiares, entre otros), para realizar un trabajo conjunto, con tareas y ejercicios específicos dirigidos a derribar las barreras y alcanzar un mejor desempeño estudiantil; en tanto que cualquier propuesta educativa o plan de trabajo diseñado para estos escolares; revela su importancia, al considerar situaciones de apoyo, en las que los estudiantes cuenten, con las ayudas necesarias para desempeñarse de una mejor manera, con eficacia y constructivamente en sus actividades escolares.

Es decir, a través de *estrategias de motivación*, que permitan en estos alumnos, mejorar en sus procesos de aprendizaje; en tanto que se entiende por motivación, al: “Estado interno o condición que activa el comportamiento y lo orienta en una dirección dada” (Kleinginna y Kleinginna, 1981); lo que para estos días pareciera difícil creer; por lo antiguo de la cita; que desde entonces, se estuviese hablando de motivación en el aula; aunque teóricamente, se habla de ella desde finales del siglo XX; siendo hoy día, un eje a través del cual gira, el proceso de aprendizaje.

Para lograr que los alumnos encuentren las clases suficientemente interesantes, se hace necesario potenciar su motivación intrínseca, es decir, el interés que sale del interior del propio alumno. Es importante también ayudar al chico a que encuentre un valor en el aprendizaje que le pueda ayudar en su vida cotidiana. Potenciar la motivación intrínseca, pese que es un tipo de motivación que, por definición, nace del interior de la persona, lo cierto es que existen estrategias que sirven para potenciar la motivación intrínseca: (a) intentar asociar las actividades de la clase con los intereses del estudiante; (b) despertar la curiosidad del estudiante apelando al factor

sorpresa; (c) utilizar juegos y actividades, online y físicas, para hacer las clases más divertidas, amables y cercanas a los alumnos; (d) introducir variedad en la organización y estructura de las clases para no aburrir a los alumnos con una excesiva monotonía. (Editorial Digital UNID, 2016, s/p)

Los docentes de educación primaria; principalmente los del grado primero, deben estar preparados para convertir todos aquellos elementos que confluyen en la dinámica concernida en la interacción con los alumnos de este nivel educativo; tales como: ambiente áulico, diversidad estudiantil, modos diferentes de aprendizajes, ritmos y estilos variados para aprender, entre otros aspectos; aunado al hecho que de por sí, estos discentes provienen de una etapa previa (preescolar); de modo que se tienen que enfrentar a situaciones nuevas; las cuales pueden resultar un tanto impactantes para ellos; es decir, el docente debe atender a todo un serie de conglomerados o factores, que han de ser reconciliados en un cúmulo de energía motivadora, para atraer la atención e interés de sus estudiantes.

Código: Estrategias de motivación

D2: Entrevista a docente del grado primero 2.

Se realiza motivación a los niños que logran salir adelante.

D4: Entrevista a docente del grado primero 4.

En realidad ninguna, se trabaja la motivación cuando un niño logra desarrollar una actividad, después de varios intentos para lograr finalizar.

Los docente tienen la convicción, que la motivación se constituye en un elemento clave para el desarrollo de los alumnos en su proceso educativo; sin embargo, en los relatos antes citados, hay evidencias de que estos docentes vienen empleando estrategias de motivación; a manera de recompensa positiva; es decir, en búsqueda de que las respuestas o acciones

recompensadas tiendan a elevar su probabilidad de ser repetida; en tanto que pudiese catalogar a este tipo de enseñanza, dentro de lo que se enmarca la educación tradicional, con influencia de una postura un tanto conductista o positivista; cuando más bien hoy día, este tipo de estrategias deberían ser asumidas desde una perspectiva más constructivista y contextualizada, que promuevan aprendizajes significativos y adaptados a una realidad tanto social como personal; según sean los requerimientos del estudiante.

Resumen de Resultados

Con respecto a la primera fase del estudio, referido al estudio sobre las características sociodemográficas de los docentes la institución educativa Bethlemitas Brighton, se tiene que existe un mayor predominio de estos profesionales en edades que oscilan entre los 41 y 50 años; de lo que se puede deducir, que dicho centro educativo se conforma por un profesorado en edad madura; probablemente, con amplia experiencia en su desempeño docentes dentro de la educación básica primaria y con un ciclo de vida ubicado dentro de la clasificación de profesionalización completa (Sikes, 1985).

En esta etapa profesional, se puede afirmar que se está cerca de la etapa final de su trayectoria profesional, en el que se siente libre, sereno, con gran experiencia, con autoridad e infinidad de recursos para resolver cualquier tipo de situación problemática coexistida dentro de los entornos áulicos o del contexto educativo. Aquí, el docente tiende a ganar reputación por el tiempo ejercido en la enseñanza y por la cantidad de generaciones de alumnos a los que ha enseñado; así como resulte usual encontrarse, que los profesores obtengan amplia satisfacción, cuando conocen el éxito en la vida de sus alumnos (Fernández, 1995, p.188).

Por otra parte, la mayoría de estos docentes son del género femenino; lo que precisa pensar, que la profesión docente aún en tiempos actuales, tiene una mayor tendencia de ser en

gran parte atendida por mujeres y no tanto por hombres; principalmente, en las primeras etapas de la escolaridad de los estudiantes (educación básica primaria); así, la mayor influencia ejercida en la formación o educación de las generaciones futuras, recae significativamente sobre las mujeres; lo que además se suma, a la posibilidad de inferirse, en que estas mantengan una mayor estabilidad emocional en su rol como educadoras; puesto que gran parte de estas, están consolidadas en unión matrimonial (casadas).

Aunque es de advertir, que la totalidad de estos docentes, pertenecen a un estrato social de clase media-baja; en el que las personas generalmente cuentan con ingresos o un nivel de vida ligeramente por debajo del nivel medio; es decir, viven con menores recursos y en gran parte son beneficiados por subsidios del estado colombiano. Tal situación bien puede representar en ellos; que valoren elocuentemente, su puesto de trabajo; aunque es de señalar; que cuentan además, con un trabajo establecido dentro de lo que son las normativas de una relación laboral formal y contractual (contrato de planta); en el que se supone, hay estabilidad laboral y profesional, lo que resulta de gran ventaja para los educandos en la mencionada institución.

Se adiciona a ello, que estos docentes laboran en jornadas escolares de tiempo completo o única de trabajo; lo que se constituye como factor preponderante, para el favorecimiento de la educación impartida a los estudiantes de la institución; debido a que la dedicación en la enseñanza por parte de estos docentes, garantiza el cumplimiento de una jornada escolar idónea para el desarrollo curricular completo; lo que a su vez es beneficioso, para el incremento de la calidad educativa.

Por otra parte, se tiene que la mayoría de estos docentes obtuvieron estudios a un nivel de postgrado; por lo que en líneas generales se concluye al referir, que su nivel de formación académica es elevado; lo que garantiza mayores probabilidades de ofrecer, una acorde

preparación y educación a los escolares. Y aunque su nivel de especialización académica, se relacione más a áreas como: gestión de proyectos informáticos, educación para la recreación comunitaria, educación gerontológica, enseñanza de la educación artística; y en una menor proporción, a todas aquellas áreas correspondientes con la educación personalizada, enseñanza en español y literatura, comunicación educativa, preescolar, computación para la docencia y pedagogía de la sexualidad humana.

Es de valorarse con respecto a lo anterior, que aunque parezca una debilidad el que estos profesores no estén formados en áreas directamente relacionadas con la educación y enseñanza de los procesos de lectura y escritura; bien pudiese distinguirse como una gran fortaleza para esta institución educativa, el que dirijan la atención a la promoción en los infantes de edades tempranas (6 – 7 años), por medio de estrategias lúdicas, atractivas e interactivas; empleando para ello, recursos tecnológicos que hoy día son de gran incentivo para los escolares en sus procesos educativos.

Ahora bien, en cuanto a los años de experiencia en la labor o desempeño docente, se tiene que la mayor proporción porcentual se representa en quienes han logrado una experiencia profesional entre 26 y 30 años de desempeño docente; de modo, que además de tratarse de personas adultas, con madurez profesional, cuentan con amplia experiencia en el ejercicio de sus funciones docentes dentro de la educación básica primaria; lo que conlleva, al favorecimiento de la calidad educativa dentro de la institución Bethlemitas Brighton.

Por último, se refleja de los resultados obtenidos, que la mayoría de los docentes que laboran en la institución educativa Bethlemitas Brighton, pertenecen a algún gremio sindical; lo que implica, que se encuentran representados por la Federación Colombiana de Trabajadores de

la Educación (FECODE), entidad que vela por el otorgamiento de la plena legitimidad, frente al magisterio mismo y a los gobiernos con los que estos profesionales de la educación interactúan.

Ahora bien, con respecto a los resultados obtenidos de la segunda fase del trabajo de campo ejecutado durante la investigación, en la que se aplicó el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA); queda clara evidencia, de que la mayoría de los niños del grado primero de la institución educativa Bethlemitas Brighton, muestran un rendimiento deficiente al ser evaluados en la habilidad para entender y retener la información oral; lo que les dificulta en la resolución de tareas asignadas independientemente; debido a la prevalencia de inconvenientes relacionados con el déficit de atención y significativas dificultades de concentración, para la realización de las actividades académicas y para atender las clases explicadas por el profesor.

Sobre este particular, a fin de tener una mayor certeza, de que los escolares del primer grado de educación primaria de la institución educativa Bethlemitas Brighton presentan dificultades es en los procesos cognitivos (mentales superiores) referidos a la atención y concentración, se acudió a efectuar un cruce de variables con el paquete estadístico SPSS, representado en el Cuadro 15, para relacionar aquellas variables concernidas a la atención que estos prestan a las explicaciones del profesor en su clase, con respecto a su capacidad de escuchar; de lo cual se obtuvo, que estos déficits atencionales y de concentración se reflejan en los niños, a través de patrones de conducta donde parecen estar atendiendo sin mostrar dificultades, aunque su eficacia atencional sea muy baja.

Cuando no hay un procesamiento normal de la información auditiva; esto puede ser considerado un síntoma indicativo de una posible presencia de rasgos relacionados a desórdenes en sus procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, entre otros); así como, a algún

impedimento de tipo neurológico que imposibilita el normal procesamiento de la información obtenida; o en casos más extremos, puede ser debido a un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), que es uno de los trastornos más comunes de encontrarse dentro de los problemas que afectan a los escolares; caracterizado por un comportamiento generalizado que afecta directamente, los procesos de atención y concentración. Sin embargo, muchos niños inatentos pasan desapercibidos, sin ser identificados con un posible trastorno de este tipo, hasta que se producen problemas escolares, fracaso escolar o problemas de auto concepto.

En la categoría recepción de la información, la mayoría de los docentes coinciden en que algunos de sus estudiantes, poseen deficiente entendimiento de las instrucciones orales; así como, falta de atención en las clases y para concentrarse durante la realización de tareas o trabajos individuales; aunque refieren también, que sus alumnos poseen buena habilidad para escuchar; como normal o buena comprensión de vocabularios y para entender el significado de las palabras corrientemente empleadas por los profesores durante la clase o en la lectura de textos. En la categoría Expresión del lenguaje oral, la mayor parte de estos docentes coinciden, en que sus estudiantes poseen buena pronunciación de las palabras; es decir, emplean normal y adecuadamente el vocabulario enseñado; así como, son capaces de narrar experiencias por sí solos.

La mayoría de estos niños, no evidencian trastorno del habla (sonidos del lenguaje hablado) o del lenguaje (forma de expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra), puesto que logran expresarse adecuadamente y con ideas claras, empleando palabras y un vocabulario acorde a lo esperado para su edad cronológica y madurez infantil; sin embargo, algunos presentan inconvenientes o fallas al momento de expresar verbalmente lo aprendido en las diversas materias o para seguir instrucciones verbales; así como, para formar palabras u

oraciones que desean enunciar; lo cual pudiese asociarse, a la existencia de problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación de la memoria; todo lo cual afecta, tanto la dimensión lingüística, como los procesos cognitivos básicos y fundamentales para el aprendizaje (atención, concentración, comprensión, memorización).

De modo, que los chicos con este tipo de dificultades, pueden escuchar bien y entender la información que escuchan, pero al momento de evocar la información retenida en su memoria, se les dificulta; lo que conlleva, al reflejo de la existencia de algunos signos relacionados a dificultades significativas del aprendizaje, relacionados con problemas de atraso en su proceso comunicacional (dislalia, disfonía, disritmias, entre otros); así como también, a problemas del lenguaje o dificultades para comprender o utilizar los símbolos y reglas; generalmente empleados por las personas, para comunicarse entre sí; tales como, dificultades con la forma, contenido y uso del lenguaje (disfasia, afasia).

Se deduce que gran parte de estos niños, presentan errores o confusiones de letras y palabras al momento de hacer la lectura, asumido como una característica de la dislexia o dificultad en la adquisición lectora, con mayor tendencia a la inversión. La mayoría de este grupo, posee una deficiente lectura silábica; además, leen corrido, sin respeto de los signos de puntuación. Son capaces de leer con buen ritmo lectora y comprender lo leído, aunque olvidan rápidamente. La mayor confusión se evidencia en la escritura (disgrafía), al realizarse las copias; otro tanto al efectuar dictado y para escribir de manera espontánea. En menor grado, persisten errores de ortografía y presencia de letra ilegible.

En el área de matemáticas, se pudo identificar que un significativo número de niños, tiende a confundir los números cardinales; otro tanto, los números ordinales y en un menor grado

pero no menos importante, se hallan complicaciones para sumar y restar, con mayor predominio en esta última operación. En la evaluación global del aprendizaje (castellano-matemáticas), se apreció un rendimiento normal en la mayoría de los escolares; así como una acorde capacidad intelectual.

En la tercera fase del estudio, con base al análisis cualitativo, se describieron las categorías y códigos que emergieron de la investigación; entre las que se tienen en primer orden, las *Exigencias Educativas* que son necesarias para la transformación requerida en la atención de la diversidad, de las Necesidades Educativas Especial (NEE) y/o dificultades de aprendizaje dentro de los ámbitos de la escuela de educación básica primaria, a fin de hacer mayormente efectiva, la integración de oportunidades educativas para todos. Entre dichas exigencias se encuentran, el contar con docentes debidamente formados y capacitados para brindar apoyos a los estudiantes desventajados con respecto al resto, que se sienten vulnerados en sus procesos para aprender o que son difíciles de enseñar.

De modo, que para mejorar el aprendizaje de todos los niños, los docentes deben apoyarse de estrategias pedagógicas que conlleven a reducir las disparidades escolares y ofrecer a todos los estudiantes, igualdad de oportunidades para adquirir competencias básicas e integrales que normalicen su desenvolvimiento a un nivel social, familiar y escolar. Por otra parte, deben cumplir con los principios integracionistas e inclusivos; estar abierto para atender las diferencias o diversidad estudiantil, respetar los derechos individuales, la variedad de ritmos y estilos de aprendizajes y estar dotado de todo un cúmulo de conocimientos especializados, que le permitan el reconocimiento e identificación de los diferentes trastornos de aprendizaje; para así dar respuesta y atención oportuna, a las dificultades de aprendizaje presentes en sus alumnos,

por medio de técnicas o estrategias de enseñanza adaptadas a los requerimientos y particulares de estos.

Los docente del grado primero de educación básica primaria en la institución educativa Bethlemitas Brighton, no se sienten preparados para atender las dificultades de aprendizaje presente en sus escolares; razón por la cual, consideran sentirse incompetentes para asumir la responsabilidad de realizar un diagnóstico preciso; sin embargo, en los resultados, tampoco hay evidencias de que debido a tal carencia; estos acudan para solicitar apoyo de los especialistas en el área de dificultades de aprendizaje; ya sean, docentes de educación especial, psicólogos, terapeutas, entre otros. Sin embargo, si dan muestras de alegatos referidos, al hecho de que notan variedades de aprendizajes en quienes conforman el grupo de estudiantes a su cargo.

Algunos de estos docentes, pareciera tener una clara definición de lo que son los niños con dificultades de aprendizaje; aunque otros por el contrario, mantienen creencias erróneas, concernidas a que se trata de una imposibilidad o incapacidad humana para realizar actividades relacionadas con sus aprendizajes escolares. A razón de esto último, hace falta promover a nivel institucional, un mayor conocimiento y dominio acerca del tema en cuestión, a fin de discernir sobre los diferentes tipos y trastornos de aprendizaje que se presentan en los estudiantes y sobre las práctica más certeras, incluyentes de estrategias adaptadas a los requerimientos; según sean las dificultades, que pudiesen estar presente en los escolares, una vez estos hayan sido debidamente identificados.

Por tanto, tales exigencias precisan en los docentes, una reflexión constante y variación de su práctica educativa; a manera de dar respuestas, a las demandas estudiantiles con características especiales; para lo cual, debe apoyarse de equipos de profesionales y especialistas que le orienten sobre las medidas habituales que pueda poner en práctica dentro del aula y sobre

el cómo adaptar los contenidos programáticos a las necesidades estudiantiles; así como, las estrategias de enseñanza, recursos didácticos y modos de evaluar los aprendizajes, en favor de obtener un mejor rendimiento académico en estos discentes.

Los entornos inclusivos; por tanto, deben garantizar que todo el colectivo docente, reciba una formación especializada, para asumir con capacidad y responsabilidad plena, la atención diversa de todo el alumnado; especialmente, de quienes presenten dificultades de aprendizaje. Para ello, deben tener dominio en el empleo de herramientas variadas, que den respuestas educativas de calidad, capaces de atender la diversidad estudiantil y responder a las necesidades educativas especiales instauradas por algunas dificultades para aprender, por parte de los escolares.

La formación docente, debe perseguir la capacitación de un profesional reflexivo, apto para hacerle frente a los retos que plantean los diversos escenarios educativos. Debe ser capaz de contextualizar los contenidos académicos a las realidades subsistidas en el estudiante; a su vez, armonizarlos con sus ritmos y estilos de aprendizaje, a fin de obtener, resultados más certeros. Son cambios necesarios de formularse en su acción docente; en tanto que se requiere de un desarrollo de competencias básicas que favorezcan en la detección e identificación de los problemas presentes en sus estudiantes; para así ofrecer oportunamente, una atención acorde a sus exigencias estudiantiles y romper con las barreras que obstaculizan el proceso.

Por otra parte, debe servir de promotor en todos quienes se involucren en el proceso educativo, en cuanto a la sensibilización, concientización y valoración de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) presentes en los escolares; de modo que se pueda lograr, una mayor consolidación en la participación, cooperación y apoyo, de todos quienes se conforme como comunidad educativa; primordialmente, de la familia y del entorno comunitario.

Para lograr una verdadera valoración de estas necesidades, se hace indispensable no asumirlas como un fin en sí mismo, sino como un medio por medio del cual se promueva una mejor comprensión de las dificultades de estos sujetos; y con base a tal apreciación, acudir a la acción pedagógica más ajustada. La evaluación diagnóstica; por tanto, debe servir más que para etiquetar un déficit, para ofrecer un conocimiento claro y preciso sobre las dificultades presentes, a fin de estimar las potencialidades de desarrollo y capacidades del escolar; para diseñar con referencia a ello, las estrategias idóneas. Tal acción reflejaría, una gran ayuda tanto para el desarrollo de la práctica en el aula, como para la adaptación de la enseñanza a las características del alumnado.

Otra de las categorías relevantes para abordar las dificultades de aprendizaje en los escolares, se constituye en reducir o minimizar las condiciones desfavorables que perjudican el llevar a cabo, un acorde desarrollo del proceso educativo y/o aprendizaje en los estudiantes; así como, el logro del éxito académico; entre las que se pueden advertir: la inexperiencia docente, falta de formación especializada, limitaciones pedagógicas y falta de compromiso familiar.

A razón de evitar la primera de estas, la inexperiencia docente, este profesional de la educación debe estar en constante preparación y adquirir como se planteó con antelación, una formación especializada, a fin de asumir el reto de sentirse cada vez mayormente competente, para enfrentar los retos que se aproximen al contexto educativo, concernidos en: impartir una mejor calidad educativa, brindar oportunidades de estudios para todos los escolares, atender la diversidad estudiantil, proveer recursos y estrategias innovadoras y variadas, ajustar los contenidos programáticos y actividades pedagógicas a las necesidades educativas especiales dentro de los entornos áulicos.

Sin embargo, de las aserciones hechas por los informantes clave, se detalla en estos, la inexperiencia con niños que hayan recibido un diagnóstico preciso acerca de sus dificultades de aprendizaje; aunque alegan tener un claro reconocimiento, de que en sus entornos áulicos, persisten problemas en algunos estudiantes, que dificultan su normal proceder para adquirir aprendizajes con respecto al grupo general. La falta de formación docente especializada en el área de dificultades de aprendizaje, impide que tengan un juicio más certero sobre tales incidencias de aprendizaje en sus alumnos y sobre cómo abordarlas.

Sin embargo, es de advertir que ante tal privación, estos docentes bien pudiesen acudir o solicitar apoyo de especialistas en el área de las dificultades de aprendizaje dentro del propio ámbito educativo, a fin de recibir orientación más precisa, sobre el diagnóstico y modos de proceder pedagógicamente, desde el aula de clases; todo lo cual exige en estos docentes, una mayor disposición para formarse en el área y adquirir las competencias para atender la diversidad y las NEE. Debe ser capaz de romper con todas las limitaciones pedagógicas posibles; así como, con las falsas creencias, prácticas excluyentes y temores infundados; en tanto que tener un alumno diferente en clase y en situación de desventaja, es un reto que debe ser superado y que comienza con el deseo de ayuda al otro, con el reconocimiento de que tiene los mismos derechos que el resto de sus compañeros y que su condición no es un impedimento para participar en clases.

Como tarea fundamental de la función docente, se tiene el propiciar un clima de aprendizaje favorecedor, en el que se incluya actitudes positivas hacia la diversidad de aprendizajes y diferencias estudiantiles; así como que se aprovechen estas, como oportunidades de crecimiento en todos quienes se involucran en el proceso. Se generen acciones conjuntas y cooperativas, en favor de ayudar a los estudiantes más necesitados.

Los docentes del grado primero de institución educativa Bethlemitas Brighton, muestran poca disposición para dedicar tiempo a la planificación de estrategias y recursos diferenciados; aparte de los implementados normalmente dentro del salón de clases, para el alumnado común; lo que genera, exclusión y poca relevancia a las particularidades de aquellos otros estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). En tal sentido, denotan poco interés por acudir a la búsqueda de alternativas variadas, que den solución a tales requerimientos. Por otra parte, estos mismos docentes alegan, que existe falta de compromiso familiar; lo que empeora aún más la situación en estos escolares; en tanto que la familia es el primer referente social para el niño; a través de la cual se sientan las bases, para la construcción de personalidad.

A tal efecto, se debe acudir a la necesidad de promover acciones pedagógicas dirigidas a la incrementación de la participación de la familia en las actividades académicas; en especial, aquellas que fomenten la comunicación entre estos y los docentes, para discernir y entablar acuerdos, referidos al proceso educativo de sus hijos; así como también, hacerles conscientes acerca de su importancia en el proceso; principalmente, en los apoyos que debiera recibir su hijo con necesidades educativas especiales.

De la investigación emergió una última categoría; a la que se le denominó requerimiento estratégico, con miras a promover escenarios transformadores de las prácticas educativas; en las que se garantice, brindar una atención educativa integral de calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan dificultades de aprendizaje. Por tanto, como requerimiento estratégico para el abordaje de estos trastornos del aprendizaje presentes en algunos alumnos; se debe advertir la planeación de acciones, en las que el docente de aula de educación básica primaria, reciba los respectivos apoyos especializados, a fin de adquirir las competencias

necesarias, para administrar las estrategias pedagógicas idóneas y adaptadas a las exigencias educativas de sus estudiantes.

Es decir, se debe concebir acciones conjuntas o la intermediación disciplinarias de varios especialistas; que sobre la base de una evaluación psicopedagógica certera, se permita el establecimiento de juicios estratégicos, que contemplen la consideración de las necesidades particulares del estudiante para su respectiva adaptación curricular; y así facilitar, la puesta en práctica de toda una gama o variedad estratégica ajustada a tales requerimientos estudiantiles, para llevar a efecto una acorde intervención educativa.

Sobre la base de lo expuesto, es de resaltar que existe disposición por parte de los docentes de la institución estudiada, para asumir el reto de atender debidamente a los estudiantes con dificultades de aprendizaje; así como para adquirir, conocimientos especializados que permitan dirigir estrategias tanto pedagógicas como terapéuticas, a fin de ayudar a los estudiantes que lo requieran; sin embargo, ha de considerarse, con mayor énfasis, la implementación de actividades lúdicas y dinamizadoras; de modo que resulten más motivadoras para los escolares y que permitan mejorar sus procesos de aprendizaje a través del juego; en tanto que se sugiere, tomar en cuenta los intereses particulares del estudiante, despertar su curiosidad por medio de acciones sorpresivas, jugar a través de diversos medios; ya sean físicos o computarizados y variar las actividades estratégicas.

Estos docentes, están convencidos que a través de la motivación, se logra más fácilmente el desarrollo de los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje; pero al respecto, es importante señalar, que tales acciones motivadoras, deben encaminarse hacia la promoción de estrategias constructivistas y contextualizadas, que promuevan aprendizajes más significativos y adaptados a una realidad del estudiante.

CAPÍTULO V

Propuesta

**ESTRATEGIAS TERAPÉUTICAS Y PEDAGÓGICAS A LOS DOCENTES DE BÁSICA
PRIMARIA PARA EL ABORDAJE DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: ATENCIÓN Y
CONCENTRACIÓN**

Introducción

La presente guía, busca orientar a los maestros y maestras de educación básica primaria, en la implementación de prácticas pedagógicas, que favorezcan el ejercicio del derecho que tienen los estudiantes con dificultades en el aprendizaje a recibir una educación de calidad, en el marco de una sociedad incluyente que comprenda y valide las diferencias en las formas de aprendizaje de la población escolar. El ejercicio pedagógico que aquí se propone, parte de una comprensión neuropsicopedagógica de las dificultades de aprendizaje en las áreas específicas de la lectura y la escritura y tienen como marco de referencia, un tipo de educación inclusiva, que reconoce y respeta la diversidad de la población escolar; la cual comprende, que no es el escolar quien debe adaptarse al sistema educativo, sino que es el sistema mismo, quien tiene la responsabilidad de dar respuesta, a la pluralidad de necesidades que presentan los niños, niñas y jóvenes en proceso de formación.

De la misma manera en que se entiende al proceso «enseñanza-aprendizaje» como un sistema en continua transformación, donde el quehacer del docente, es administrar los ambientes de aprendizaje de los escolares que tiene a su cargo y; en esa medida, posibilitar los cambios y transformaciones particulares que den respuesta a las necesidades de quien aprende, con esta guía, se intenta diseñar una propuesta estratégica, terapéutica y pedagógica, dirigida a los docentes de Básica Primaria.

Dicha intención, responde a los resultados obtenidos de la investigación realizada en la Institución Educativa Bethlemitas Brighton (sede primaria), con el fin de generar propuestas pedagógicas, a partir de una perspectiva de educación inclusiva, para la atención de estudiantes con dificultades de aprendizaje en lo que concierne al déficit de atención y concentración con

miras hacia el privilegio de proveer entornos donde se incluyan a escolares en edades de 6 a 7 años a las aulas regulares ennoblecendo el respeto por la diversidad y la igualdad de oportunidades; de tal modo, que puedan disminuirse los factores negativos usualmente asociados a estas dificultades: bajo desempeño escolar, alta mortalidad académica y deserción escolar. Finalmente, estas orientaciones pedagógicas se articulan a partir de las directrices planteadas en el ámbito educativo; específicamente, en los ciclos de infancia orientados al acompañamiento para la detección de algunas necesidades educativas.

Justificación

Teniendo en cuenta que el docente juega un papel activo como agente educativo en el método de enseñanza-aprendizaje; es de trascendental importancia, su participación directa en la solución de los problemas educativos, que son de carácter metodológico, didácticos y que tienen que ver con el desarrollo y transformación educativa. Por esta razón, es un hecho que el maestro pueda identificar necesidades que se han detectado en el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura, con el fin de que el docente conozca, en qué consisten estas dificultades presentes y cómo detectar ese tipo de problema; asimismo, hacer seguimiento a los niños que las presentan en el aula escolar, a través de la aplicación de las estrategias planteadas en esta guía.

Con base en lo anterior, es adecuado y pertinente plantear en esta guía, una propuesta de estrategias pedagógicas y didácticas, para el abordaje de las dificultades de la atención y concentración, permitiendo a los docentes tomar conciencia, identificar la influencia y las causas de dónde subyacen las dificultades específicas del aprendizaje; en este caso, en los procesos mentales superiores. En tanto que este tipo de dificultades de aprendizaje, pueden estar presentes antes de que el niño inicie su escolaridad, pero solo se hace evidente, en el momento que el niño tiene que hacer frente a las exigencias académicas y compartir con sus compañeros. Así los

maestros, podrían prestar mayor atención a los niños en el aula, a fin de detectar las dificultades y ayudar al educando a superarlas, para que inicie correctamente el aprendizaje escolar.

Para lograr los mejores resultados se requiere, que el docente posea una capacidad suficiente, una gran comprensión del problema y creatividad en el proceso del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje; especialmente, el propósito es, el de facilitar al maestro/docente un documento guía, en el cual puede encontrar las bases necesarias para consultar métodos y crear materiales, ejercicios, actividades y técnicas de acuerdo a las dificultades que se presenta en el aula según el caso.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar una propuesta de estrategias pedagógicas y didácticas para la intervención de las dificultades de atención y concentración en niños de 6 y 7 años dirigida a docentes en aulas de educación infantil.

Objetivos específicos

Determinar diversas estrategias pedagógicas y didácticas para la aplicación en el aula escolar a los estudiantes que presenten problemas en la atención y concentración.

Proponer estrategias artísticas y lúdicas a los docentes a fin de optimizar sus conocimientos y metodologías que favorezcan procesos de atención y concentración en los niños de seis y siete años de edad para el desarrollo de las actividades escolares.

Marco teórico

Un niño con problemas de atención suele tener un nivel normal de inteligencia, de agudeza visual y auditiva. Es un niño que se esfuerza en seguir las instrucciones, en concentrarse

y portarse bien en su casa y en la escuela. (Guerra., 2010) “Su dificultad está en captar, procesar y dominar las tareas e informaciones, y luego en desarrollarlas posteriormente.” El niño con ese problema simplemente no puede hacer lo mismo que los demás, aunque su nivel de inteligencia sea el mismo.

Se hace necesaria la construcción de una pedagogía holística, basada en la lúdica, para abordar el déficit de atención en el aula de clase. Desde la pedagogía, se puede definir la educación como procesos conscientes, organizados y dirigidos a la formación del educando, permite la ejecución de procesos lúdicos encaminados a la superación del déficit de atención en los niños /as. La pedagogía basada en la lúdica toma al niño/a/ como un sujeto que tiene necesidades de aprendizaje, que al ser motivado a través del juego, que es una función humana tan importante como el desarrollo del conocimiento y el trabajo, logra una formación integral que le permite ser, conocer y hacer en un ambiente creativo, expresivo y dinámico.

Además la atención está relacionada con facetas muy variadas como la selección de información, la competencia entre tareas, la capacidad para concentrarnos en actividades de larga duración y la preparación para la acción. Este conjunto de aspectos en los que la atención está implicada hacen que su estudio no sea tarea fácil, sin embargo a pesar de ser compleja su naturaleza es curioso aceptar que se trata de una noción muy corriente para el sentido común.” De hecho si alguien nos pide que le prestemos atención entendemos perfectamente lo que está solicitando y solo depende de nuestra voluntad que accedamos o no a ello, por consiguiente puede decirse que la atención es un acto deliberado, de manera que es potestativo de la persona atender a un evento si así lo desea o dejar de hacerlo si así lo decide. En cuanto a los 3 anteriores libros y de los autores el más pertinente para el proyecto es el libro de estrategias didácticas para entender y mejorar la atención en infantes (Bales, 2003) habla sobre la función del maestro como

acto público, se depositan variadas expectativas sociales, relacionadas no sólo con la apropiación y asimilación del conocimiento, sino también con los aspectos más importantes de la socialización, como son la formación ética y moral.

El rango de edad donde se observa mayormente que los niños presentan déficit de atención es entre los “6 a 10 años y para ello se deben generar programas de intervención temprana los cuales deben incluir técnicas de manejo de contingencias, entrenamiento a padres y profesores, junto con procedimientos cognitivos como el entrenamiento en auto instrucciones y en solución de problemas (Barkley, 1990). Es necesario conocer que la conducta humana siempre se adapte a los cambios que hay durante todos los cambios que el ambiente crea, como se da en el contexto del aprendizaje, es importante mantener la atención y la memoria, principalmente (Aronen et al., 2005; Chun & Turk-Browne, 2007; Lezak, 1995). Mencionado por Castillo, G. Gomez, E. & Ostrosky, F. (2009). De esta manera y teniendo en cuenta la relevancia del proceso de atención se menciona que cuando se presenta una disminución de esta se ve afectado direccionalmente el rendimiento en el aula, se presentan problemas vinculados con el aprendizaje de la lectura, comprensión lectora, resolución de problemas y control de la conducta (Álvarez, Bernardo, J. González, P. González, Núñez, 2007). Según la Psicóloga Juliana Riano, (s.f) en la página web de “Colombia aprende” infiere que el déficit atencional ha aumentado en Colombia en los últimos años se deben dar miras que permitan trabajar esta preocupación fortaleciendo mediante diferentes estrategias (juegos educativos, guías de apoyo, recursos didácticos, ejercicios de discriminación visual, razonamiento verbal, acertijos, rompecabezas) brindando herramientas que aporten a padres de familia, educadores y a los niños en la estimulación del proceso de atención.

A medida que crece, el niño aprende a controlar su atención, elige la fracción de su entorno sobre la cual quiere hacerla recaer. En cuanto a otros procesos cognitivos básicos, como la capacidad de guardar en la memoria, los infantes no realizan grandes esfuerzos para almacenar o recordar nada, solamente sucede, como cuando sonrían al ver la cara de su madre o se inquietan al ver su tetero. Es decir, la memoria de los pequeños parece depender más que de un esfuerzo mental específico, de la afectividad ligada a las percepciones. Sólo cuando asiste al medio escolar se pueden comprobar indicios de esfuerzos voluntarios o intencionados por conservar o guardar algo en su memoria, probablemente porque, en esa etapa de sus vidas, se ven obligados a aprender cosas con escasa carga afectiva.

En este orden de ideas, puede señalarse, como bien lo establece (Viramonte, 2000, p.30) que los procesos cognitivos básicos son aquellos que como la percepción, la atención y la memoria, se pueden producir sin la intervención consciente del sujeto y tienen una raíz biológica; no obstante, lo anterior no implica que el sujeto no pueda, ulteriormente, llegar a algún grado de control e intencionalidad en su realización.

La atención se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve lo que oye y, comienza a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar simplemente de pasada. Esto se debe a que el individuo puede dividir su atención de modo que pueda hacer más de una cosa al mismo tiempo. Para ello adquiere destrezas y desarrolla rutinas automáticas que le permiten realizar una serie de tareas sin prestar, según parece, mucha atención. A esto es lo que se llama teoría de la capacidad (Banyard, 1995: 29) que se refiere a cuánta atención se puede prestar en un momento determinado y cómo ésta puede cambiar dependiendo de lo motivado o estimulado que se esté. Ello significa que se puede canalizar la atención notando algunas cosas y otras no. A partir de este enfoque, se estaría hablando, tal como lo refiere el autor, de una

atención selectiva, ya que a lo largo de toda su vida el hombre selecciona e interpreta continuamente la información que recibe de su mundo o medio. Si se prestara la misma atención a todo, el ser humano se vería abrumado.

Tipos de atención

La clasificación de los tipos de atención puede realizarse según numerosos criterios y derivar de diversos modelos, que podemos resumir en modelos de investigación y modelos clínicos. La Tabla 17 es un ejemplo de los primeros, y refleja una clasificación basada en la propuesta de García (1997).

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	TIPO DE ATENCIÓN
Mecanismos implicados	Selectiva, Dividida, Sostenida
Grado de control voluntario	Involuntaria, Voluntaria
Origen y naturaleza del estímulo	Externa, Interna
Modalidad sensorial implicada	Visual, Auditiva
Amplitud e intensidad del foco atencional	Global, Local (selectiva)
Amplitud y control que se ejerce	Concentrada, Dispersa o difusa
Manifestaciones motoras/ fisiológicas	Abierta, Encubierta
Grado de procesamiento	Consciente, Inconsciente

Cuadro 17. Criterios de clasificación de la atención (Julia García Sevilla)

A continuación se realizan algunas aclaraciones sobre algunos parámetros de esta clasificación, que se completaremos más abajo con el modelo clínico:

El grado de control voluntario hace referencia a la actitud del sujeto hacia la situación estimular. Cuando el control de la atención es voluntario se considera que la actitud del sujeto es activa mientras que cuando el control es involuntario se considera que es un proceso automático y pasivo.

Se dice que la atención es externa cuando se dirige a los estímulos o situaciones estimulables externas al individuo, y es interna cuando se dirige hacia los procesos y representaciones mentales que intervienen al procesar los estímulos, y hacia el propio organismo (por ejemplo: información de interoceptores).

La clasificación global-local tiene que ver con la amplitud o intensidad del foco atencional: éste se puede ensanchar (global) o contraer (local) en función de las demandas del ambiente. La atención global busca la amplitud, en tanto que la local persigue la intensidad de la estimulación.

La atención es concentrada cuando el sujeto, generalmente de forma voluntaria, focaliza su atención sobre una única información, un aspecto concreto del ambiente o en una tarea específica. En la atención dispersa el sujeto pretende captar varias informaciones a la vez, la atención fluctúa de una a otra.

Cuando la atención se acompaña de respuestas fisiológicas o motoras que inducen a un cambio postural del individuo se clasifica como atención abierta (por ejemplo: girarse para hablar con una persona), mientras que si la atención no se manifiesta en ningún cambio fisiológico o motor observable recibe el nombre de encubierta (por ejemplo: atender a la conversación telefónica de un pasajero del metro).

Estrategias y actividades


Actividad: El autobús del abecedario


Objetivo: Favorecer el proceso de atención y concentración a través de la observación de imágenes y seguimiento de instrucciones


Descripción: El autobús del abecedario consiste en presentar a través de fichas impresas y laminadas el Abecedario e imágenes de animales, cosas u objetos, que en consideración por el docente, el estudiante pueda construir su nombre con las letras del abecedario en dirección lateral, para ello la docente a través de instrucciones sencillas debe ir indicando los pasos de la actividad a los estudiantes en el aula escolar.


Metodología: Se realiza de manera verbal a través del seguimiento de instrucciones, demostrativa en caso de que la docente inicialmente realice una demostración a los estudiantes del desarrollo de la actividad; visual para que el estudiante pueda fijar toda la atención y concentración a través de fichas de colores.





A	N	I	M	A	L	
a	n	i	m	a	l	
<i>a</i>	<i>n</i>	<i>i</i>	<i>m</i>	<i>a</i>	<i>l</i>	


P	E	L	O	T	A	
p	e	l	o	t	a	
<i>p</i>	<i>e</i>	<i>l</i>	<i>o</i>	<i>t</i>	<i>a</i>	

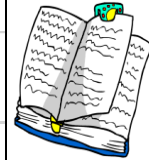
C	O	C	I	N	A	
c	o	c	i	n	a	
<i>c</i>	<i>o</i>	<i>c</i>	<i>i</i>	<i>n</i>	<i>a</i>	


B	O	S	Q	U	E	
b	o	s	q	u	e	
<i>b</i>	<i>o</i>	<i>s</i>	<i>q</i>	<i>u</i>	<i>e</i>	

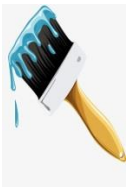
P	L	A	Y	A	
p	l	a	y	a	
<i>p</i>	<i>l</i>	<i>a</i>	<i>y</i>	<i>a</i>	


P	L	U	M	A	
p	l	u	m	a	
<i>p</i>	<i>l</i>	<i>u</i>	<i>m</i>	<i>a</i>	


G	L	O	B	O	
g	l	o	b	o	
g	l	o	b	o	


P	A	G	I	N	A	
p	a	g	i	n	a	
p	a	g	i	n	a	


H	E	L	A	D	O	
h	e	l	a	d	o	
h	e	l	a	d	o	

B	R	O	C	H	A	
b	r	o	c	h	a	
<i>b</i>	<i>r</i>	<i>o</i>	<i>c</i>	<i>h</i>	<i>a</i>	

C	R	E	M	A	
c	r	e	m	a	
<i>c</i>	<i>r</i>	<i>e</i>	<i>m</i>	<i>a</i>	

A	P	L	A	U	S	O	
a	p	l	a	u	s	o	
<i>a</i>	<i>p</i>	<i>l</i>	<i>a</i>	<i>u</i>	<i>s</i>	<i>o</i>	

E	N	E	R	G	I	A	
e	n	e	r	g	i	a	
<i>e</i>	<i>n</i>	<i>e</i>	<i>r</i>	<i>g</i>	<i>i</i>	<i>a</i>	

C	A	N	C	I	O	N	
c	a	n	c	i	o	n	
<i>c</i>	<i>a</i>	<i>n</i>	<i>c</i>	<i>i</i>	<i>o</i>	<i>n</i>	

Actividad: Domino de Palabras

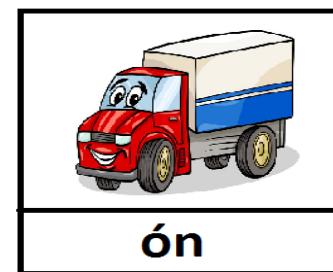
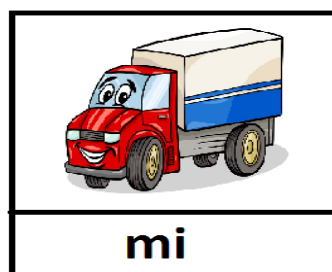
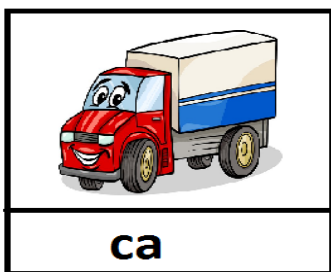
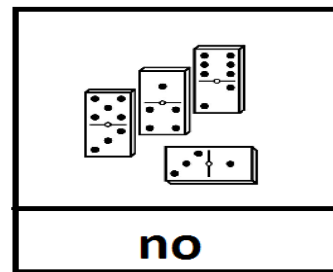
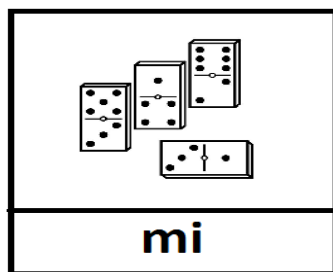
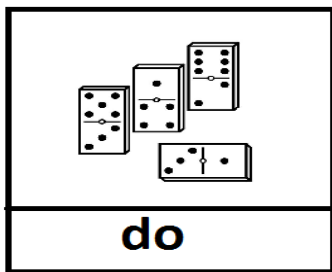
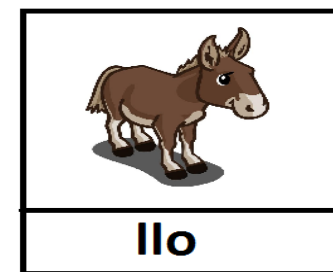
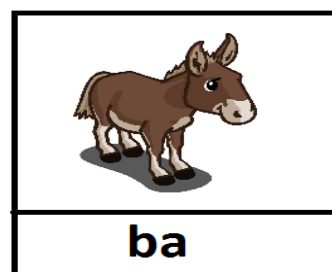
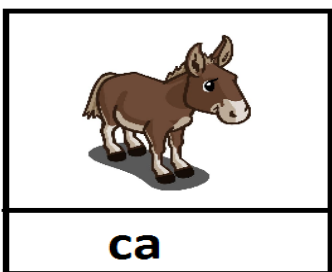
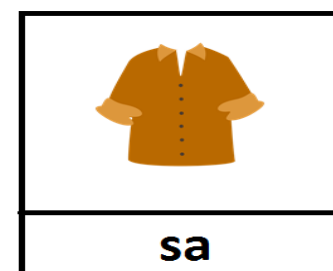
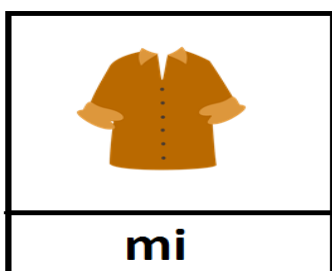
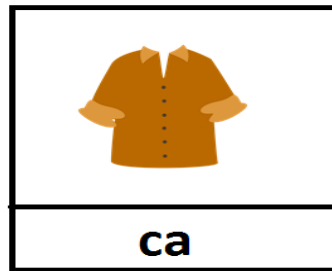
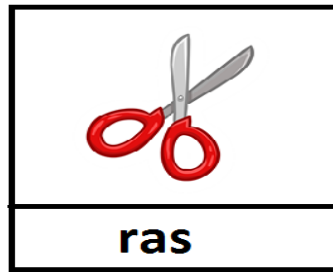
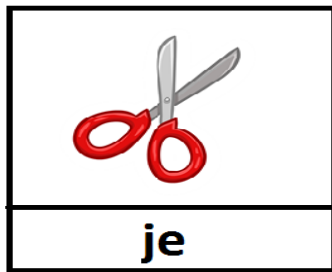
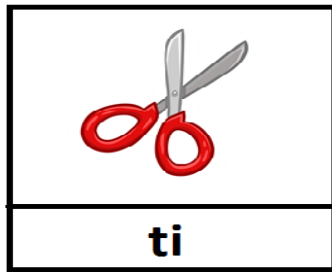
Objetivo: Favorecer procesos de atención, concentración a través de la observación de imágenes y seguimiento de instrucciones

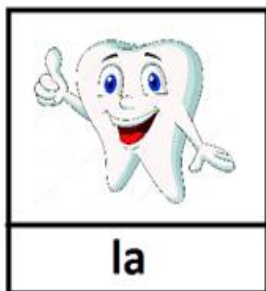
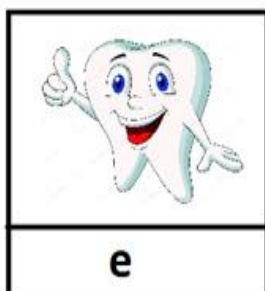
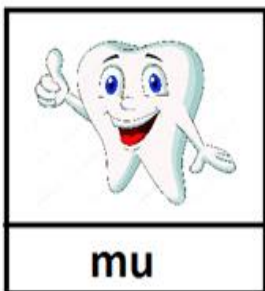
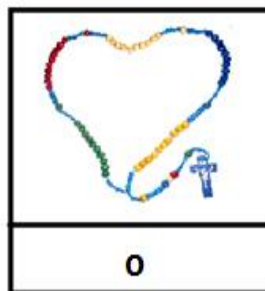
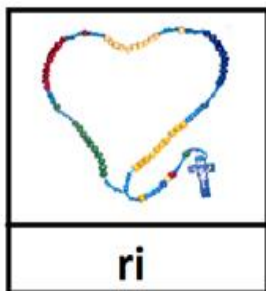
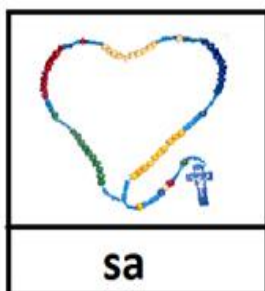
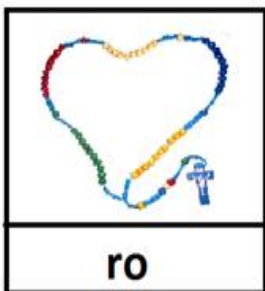
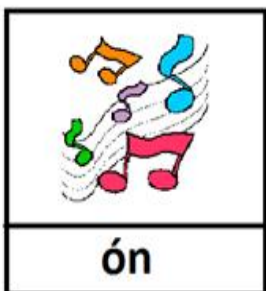
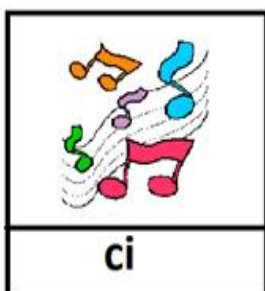
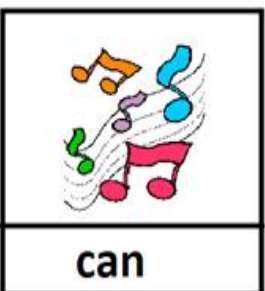
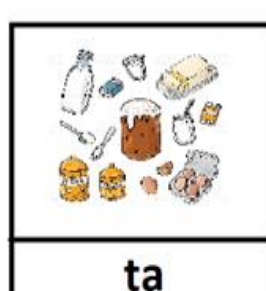
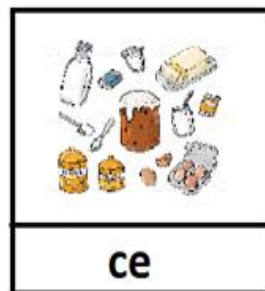
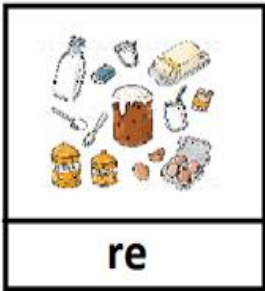
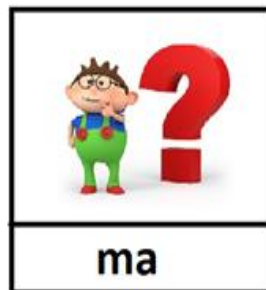
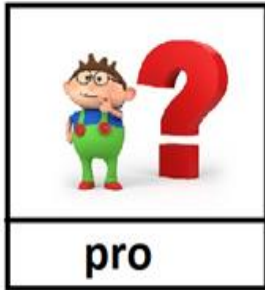
Descripción: El domino de Palabras consiste en encontrar a través de fichas con imágenes de objetos, cosas o animales y en la parte inferior de la ficha una silaba para la construcción de una palabra. Inicialmente la docente debe indicar el nombre de la imagen y el estudiante intenta encontrar a través de las imágenes similares para construir una palabra.

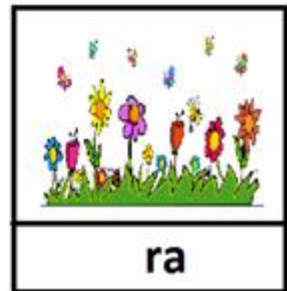
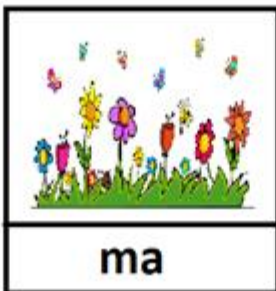
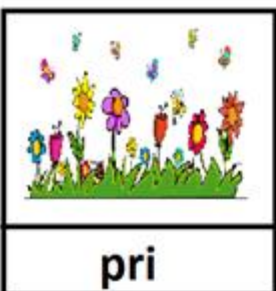
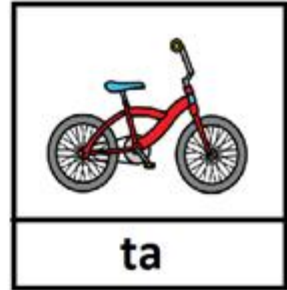
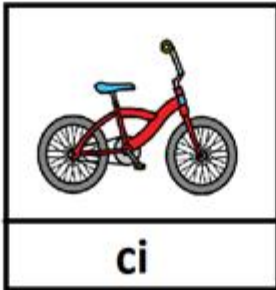
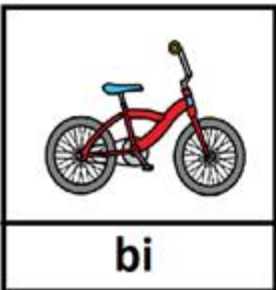
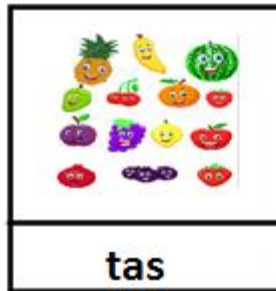
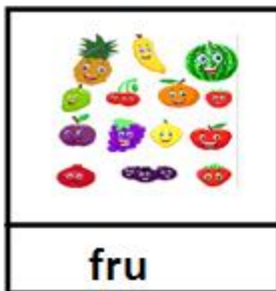
Metodología: Se realiza de manera verbal a través del seguimiento de instrucciones, demostrativa al mostrar imágenes y por medio de la observación; visual para que el estudiante pueda fijar toda la atención y concentración a través de fichas de colores y sus imágenes llamativas.



Fichas:








$1 + 1 = \square$
 $3 + 2 = \square$


su

$1 + 1 = \square$
 $3 + 2 = \square$


ma




tra




ba




jo




es




cu




e




la




a




ma




ne




cer




se



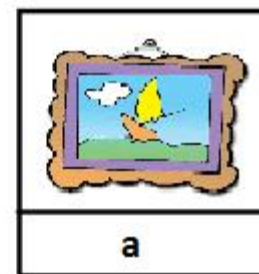
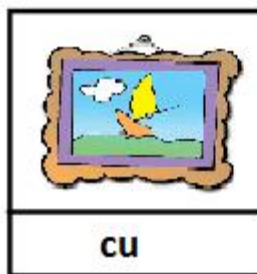
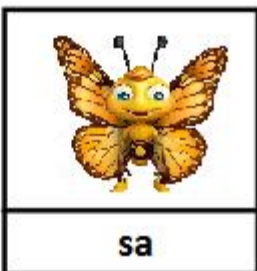
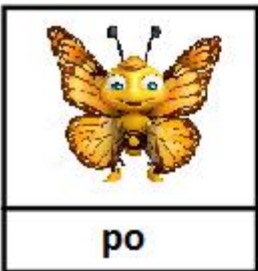
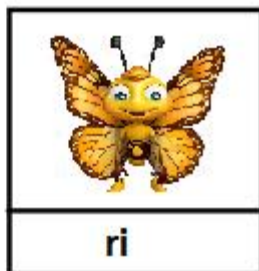
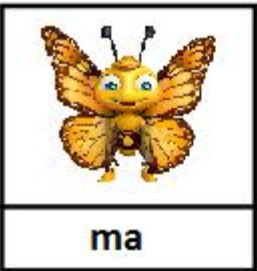
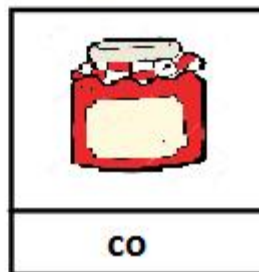
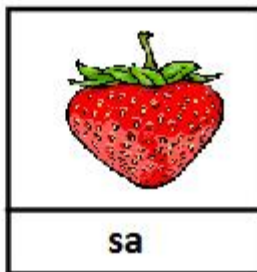
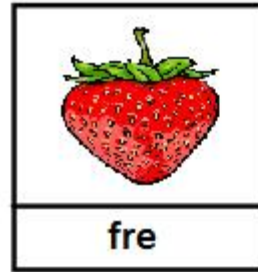
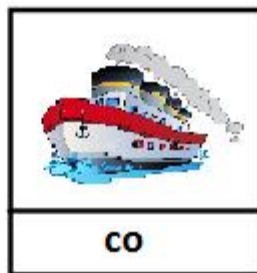
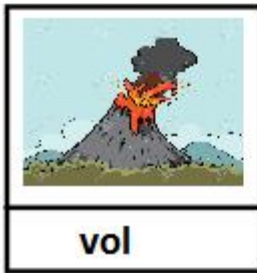
ma



fo



ro






Actividad: Encuentra la palabra




Objetivo: Favorecer procesos de atención, concentración a través de fichas didácticas y seguimiento de instrucciones




Descripción: Encuentra la palabra consiste en presentar laminas con diferentes imágenes de animales, cosas u objetos y fichas que contienen las letras repetidas del abecedario. La docente debe guiar e indicar la actividad nombrando letra por letra hasta que el estudiante la encuentre y por tanto las ubicara al frente de la imagen seleccionada hasta construir una palabra que corresponde al nombre de la imagen.




Metodología: Se realiza de manera verbal a través del seguimiento de instrucciones sencillas, demostrativas en caso de que la docente inicialmente realice una demostración a los estudiantes del desarrollo de la actividad al inicio de la actividad; visuales para que el estudiante pueda fijar toda la atención y concentración a través de fichas de colores.









				
				
				

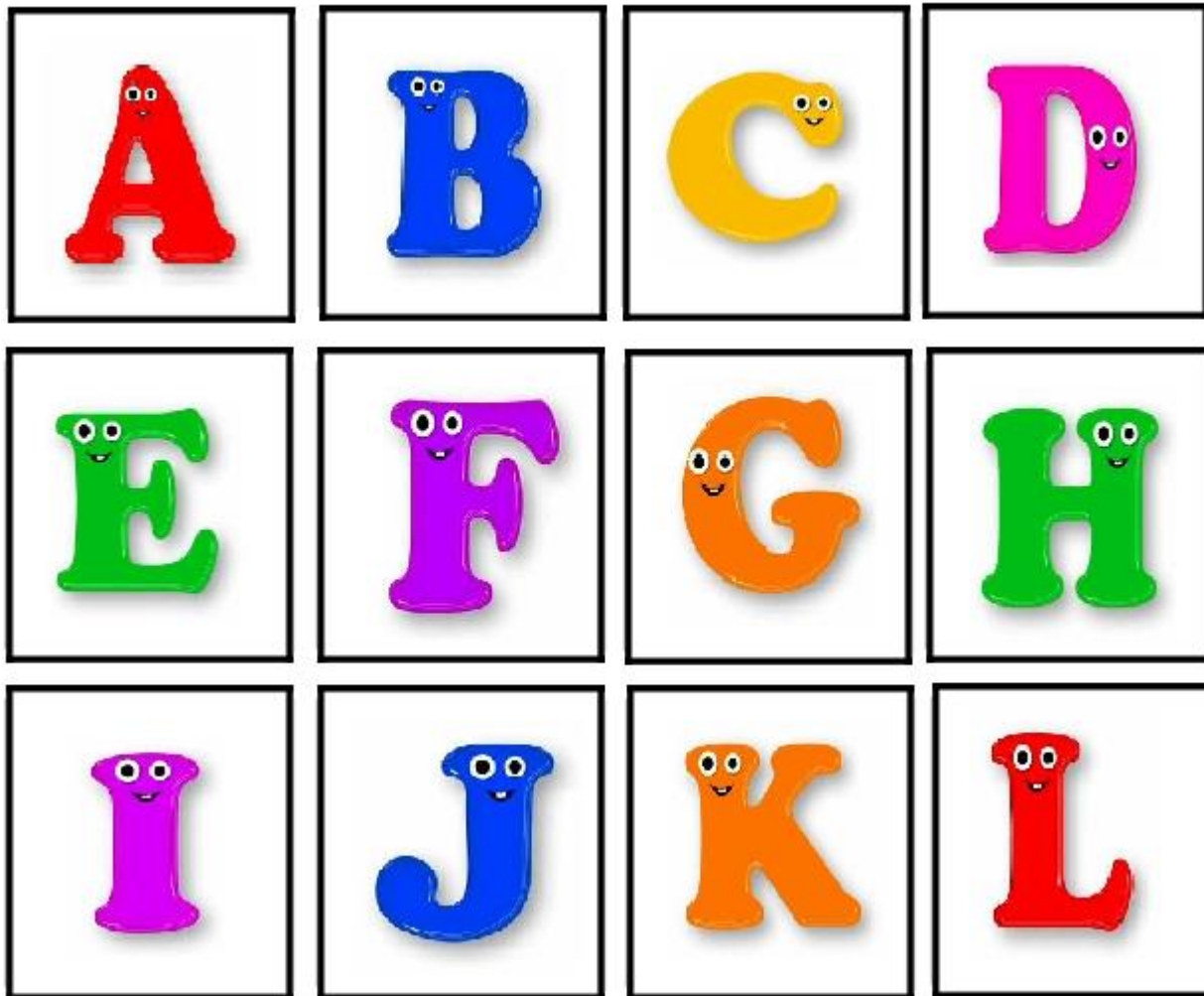
				
				
				

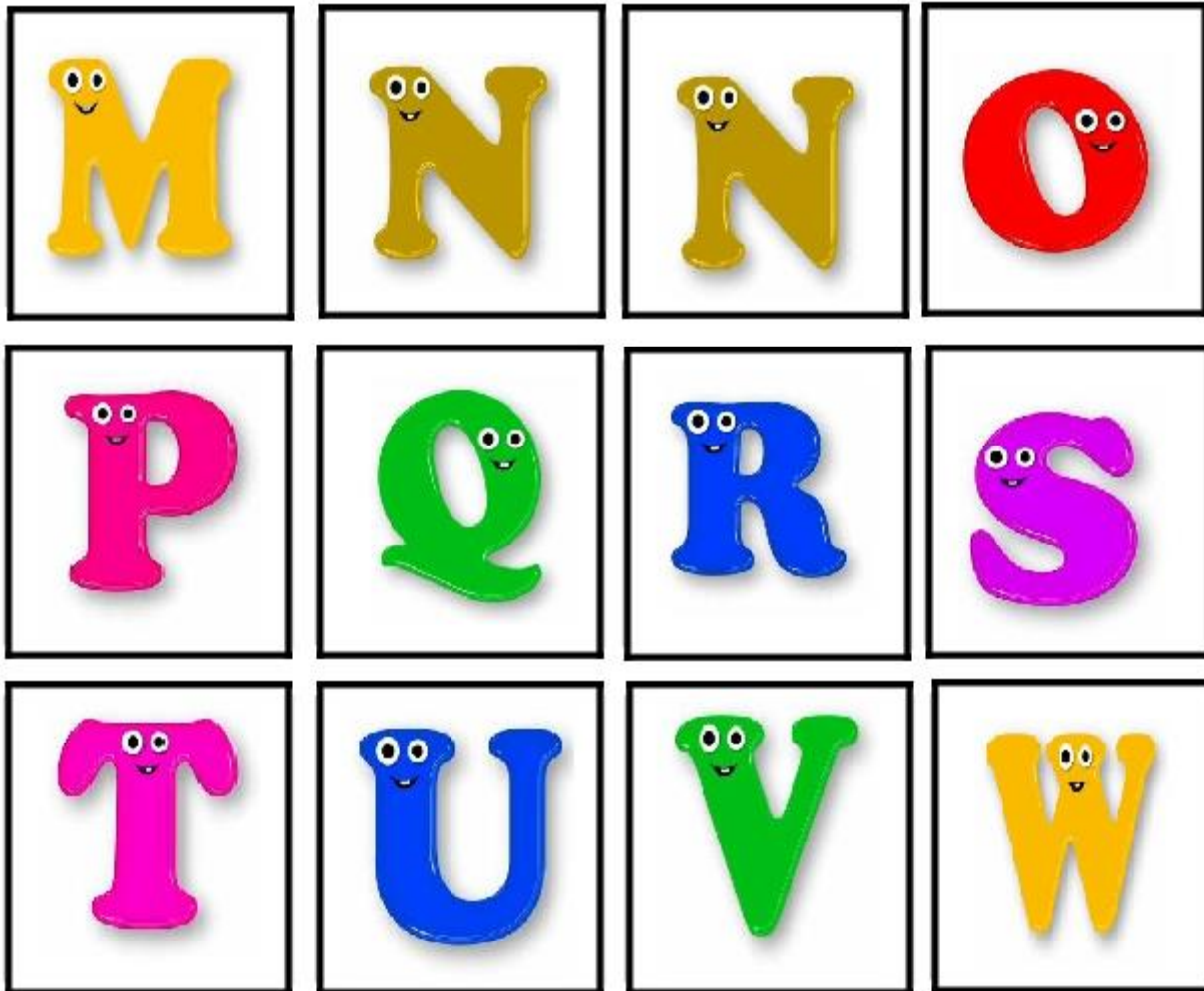
				
				
				

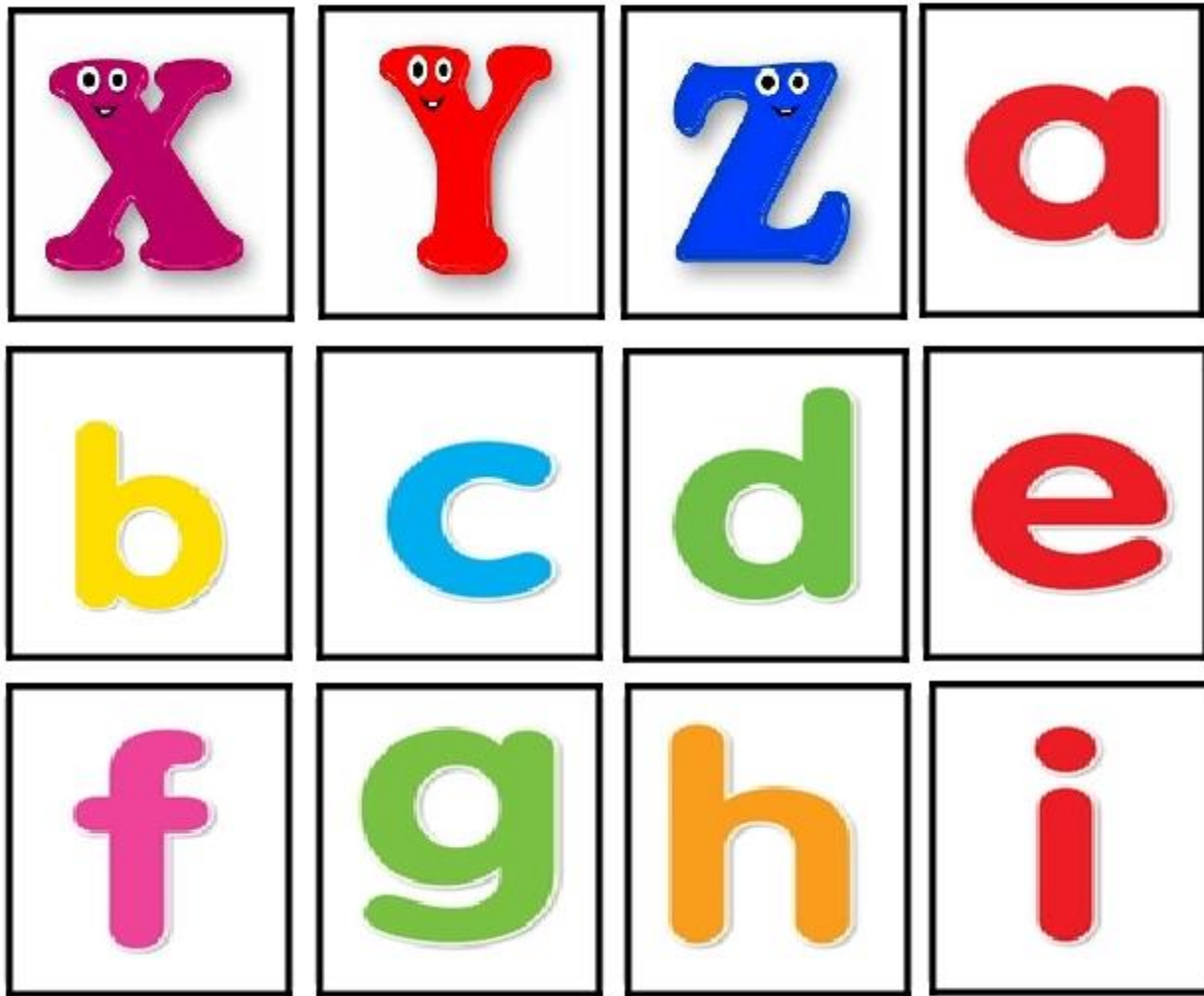
				
				
				

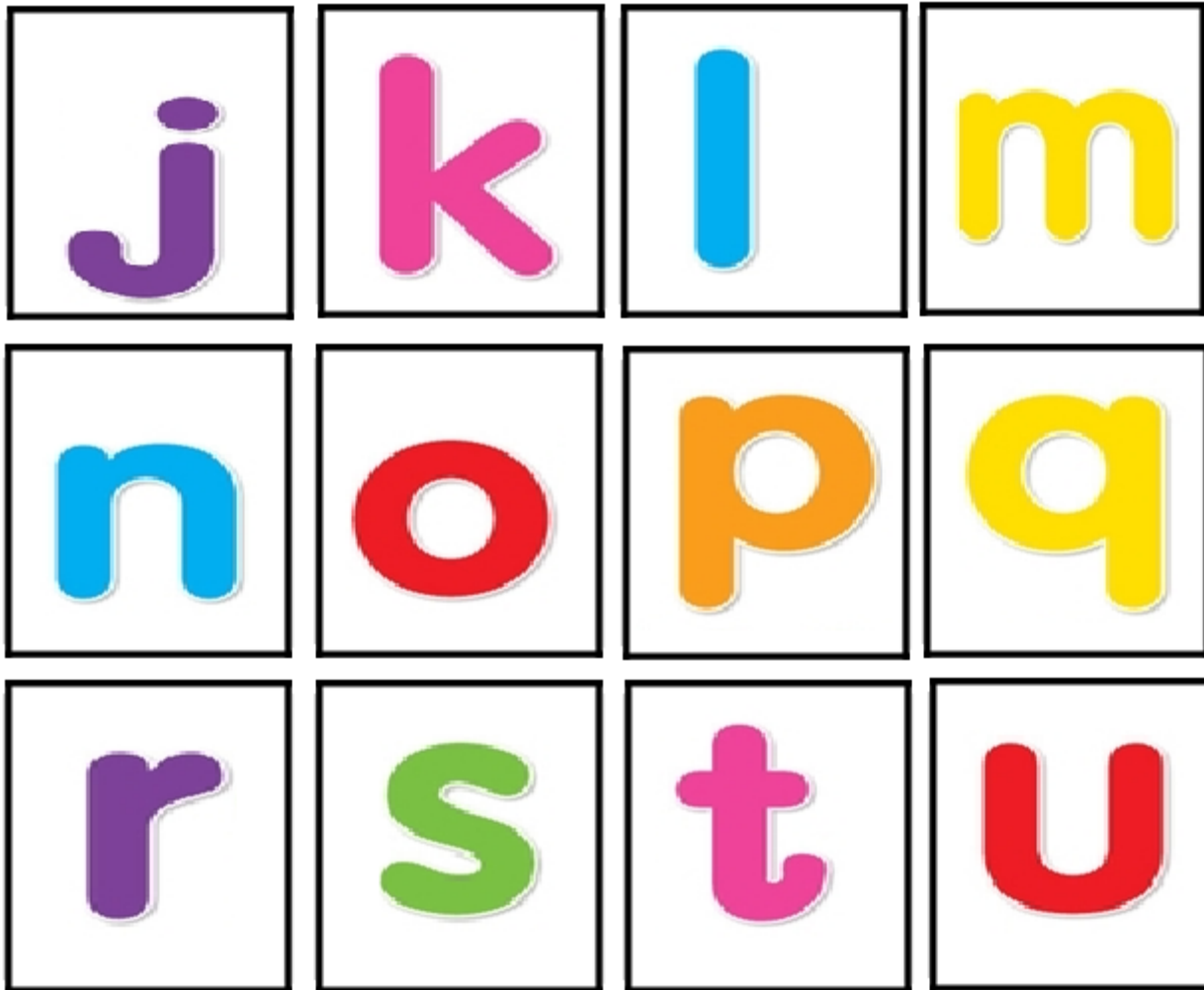
				
				
				

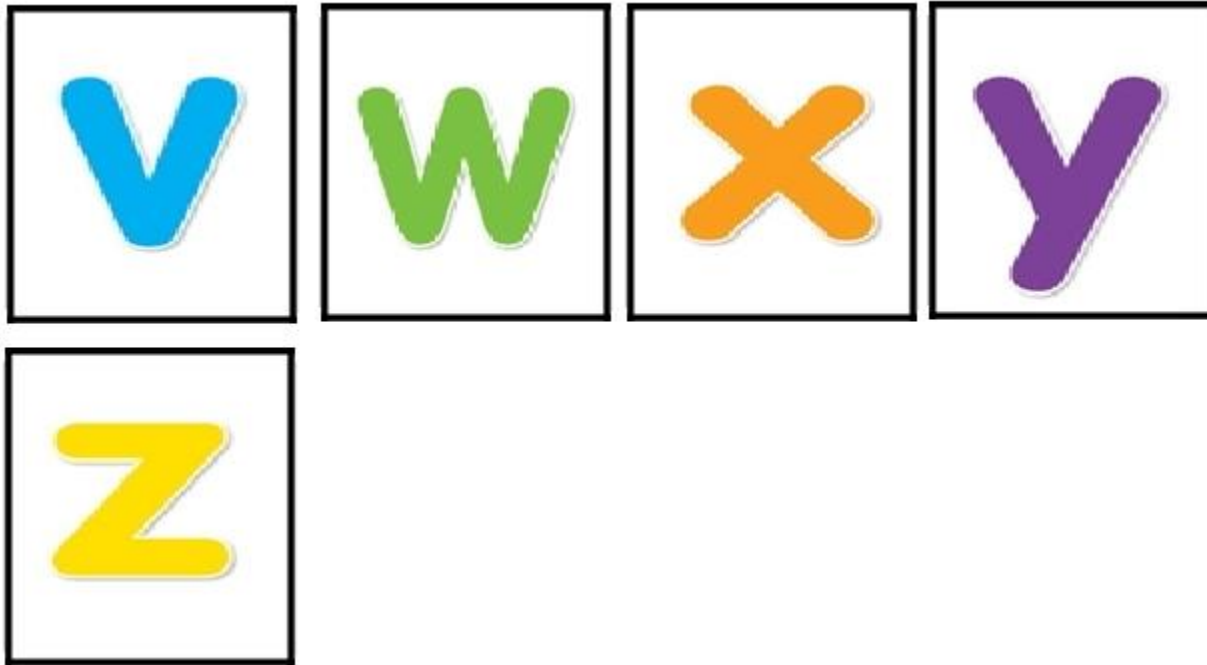
				
				
				









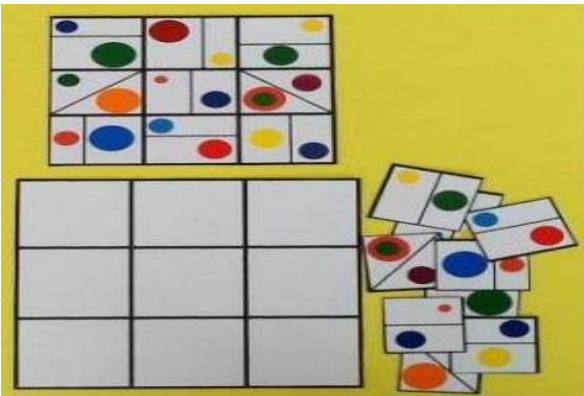


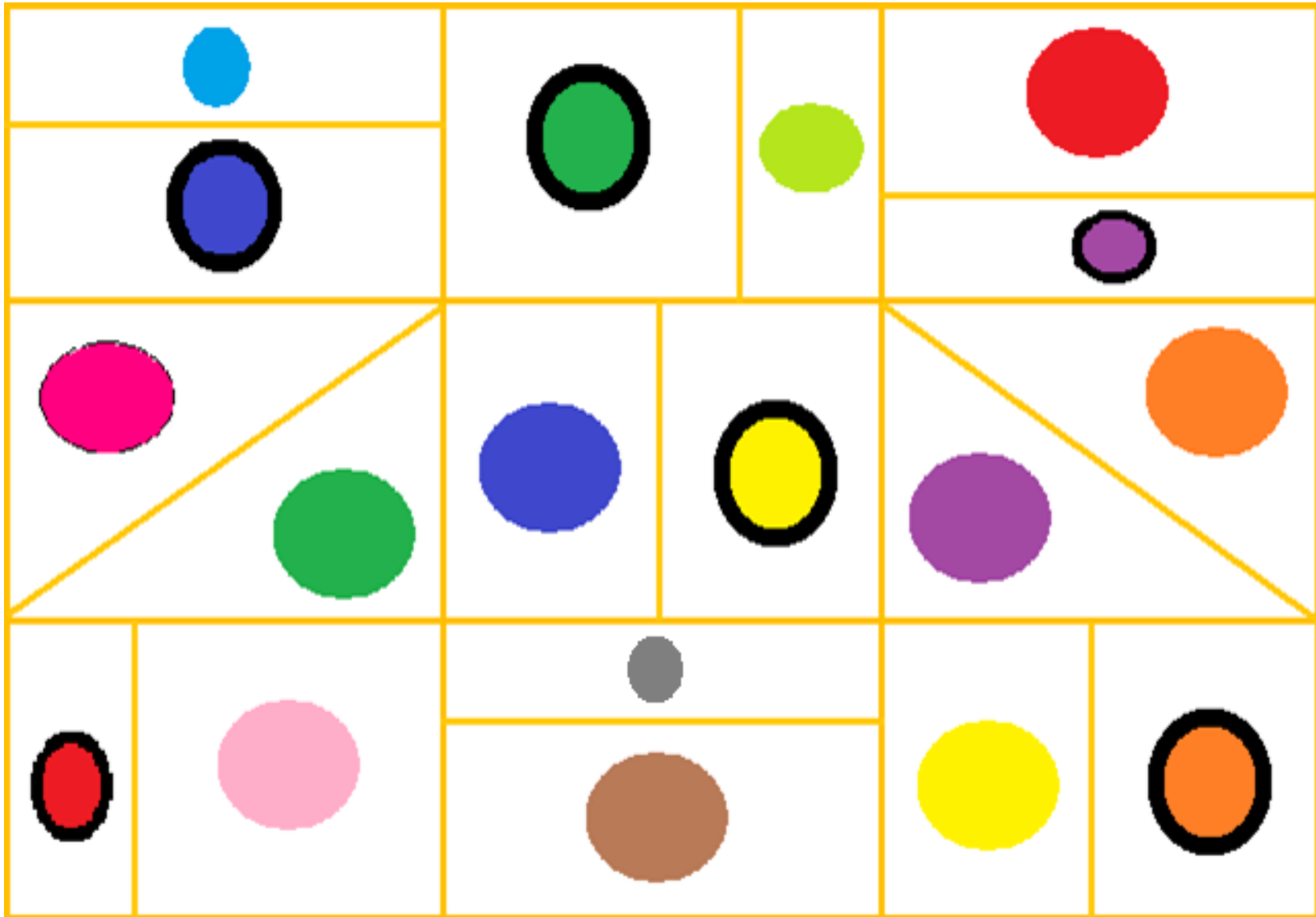
Actividad: Construcción de secuencias

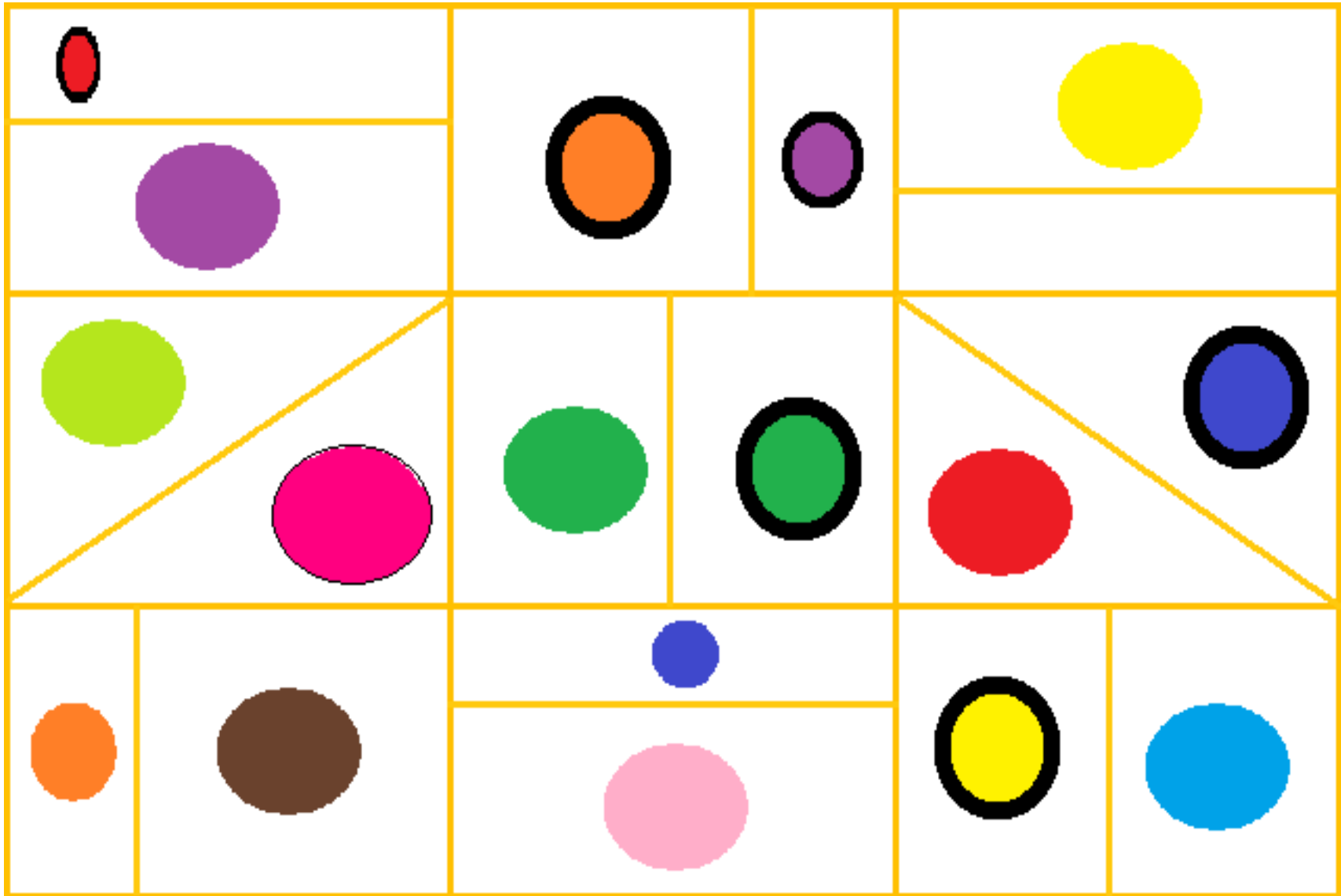
Objetivo: favorecer procesos de atención, concentración a través de fichas didácticas y seguimiento de instrucciones

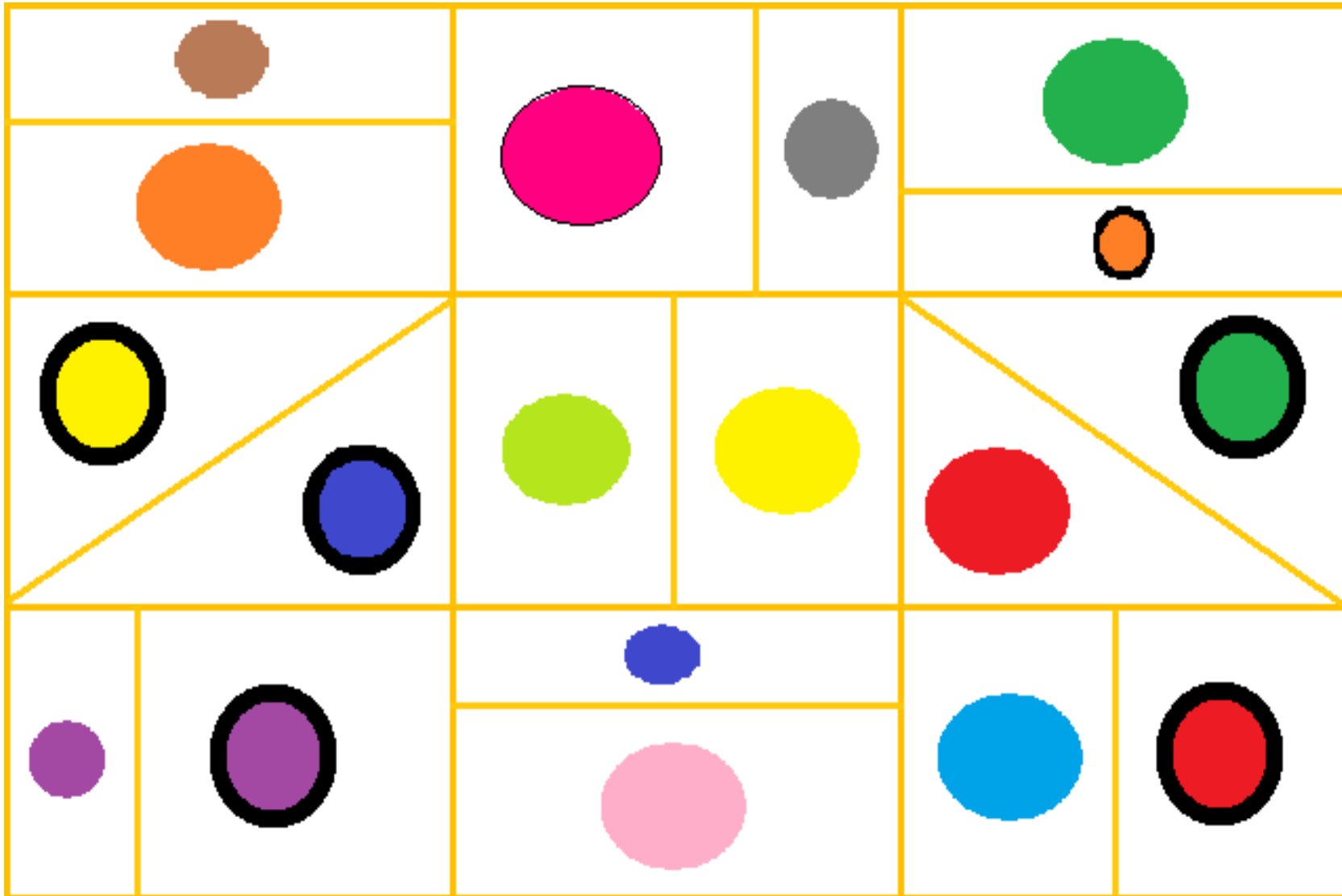
Descripción: Construcción de secuencias consiste en presentar dos laminas a cada estudiante, la primera es una Lamina Guía de una secuencia de imágenes que se presenta en cuadrícula y la segunda es una Lamina Cuadrícula en blanco. La docente debe dar instrucciones y guía permanente al estudiante del desarrollo de la actividad de tal manera que pueda construir la secuencia de imágenes de acuerdo a la primera lamina en la lámina en blanco.

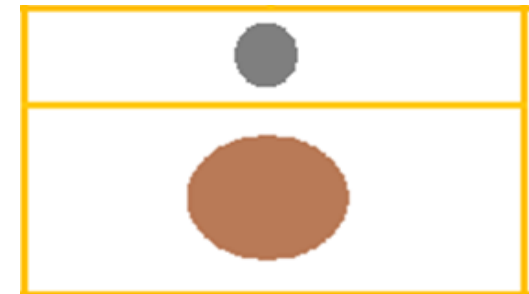
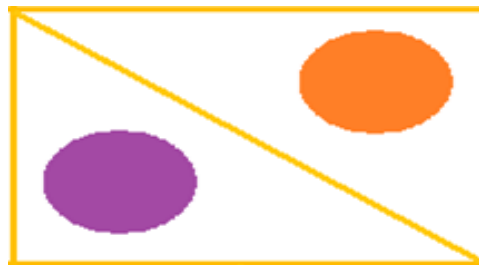
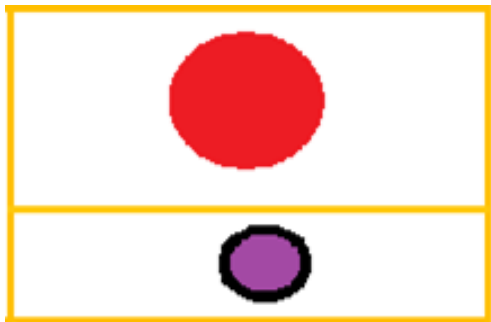
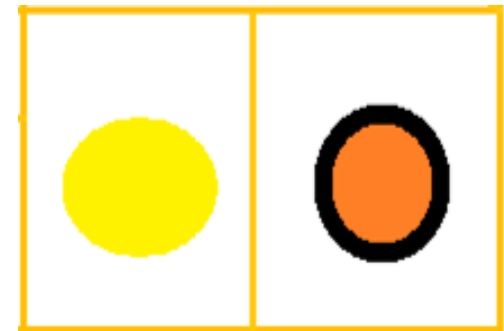
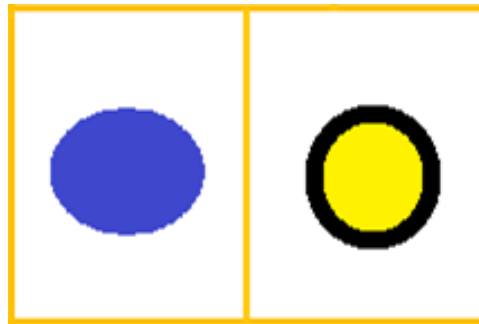
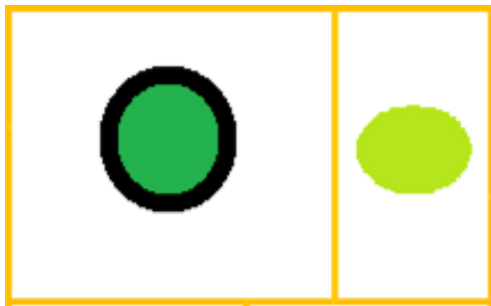
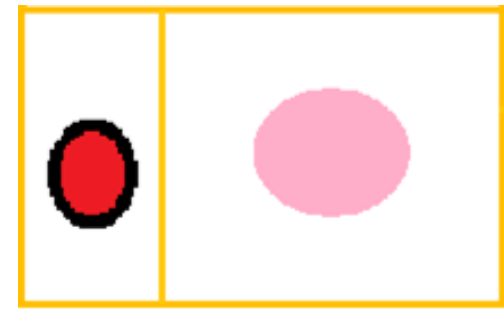
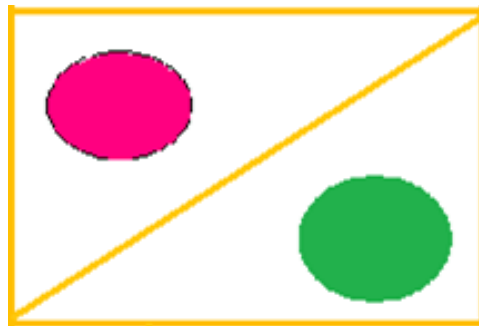
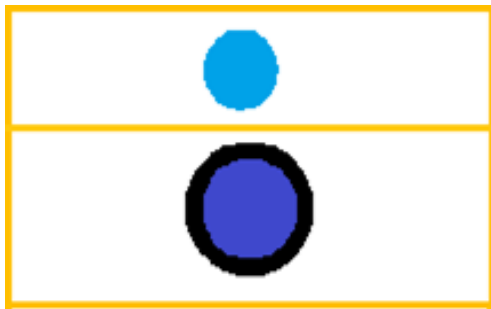
Metodología: Se realiza de manera verbal a través del seguimiento de instrucciones, demostrativa en caso de que la docente inicialmente realice una demostración a los estudiantes del desarrollo de la actividad; visual para que el estudiante pueda fijar toda la atención y concentración a través de fichas de colores.

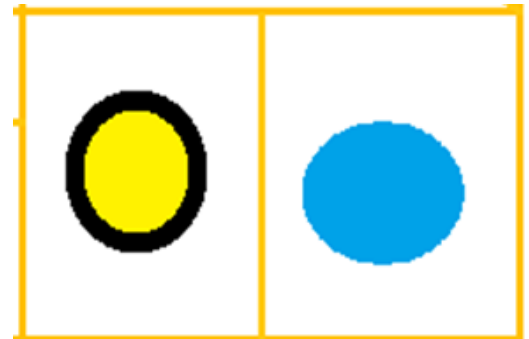
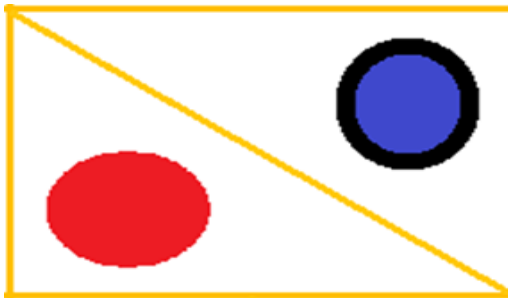
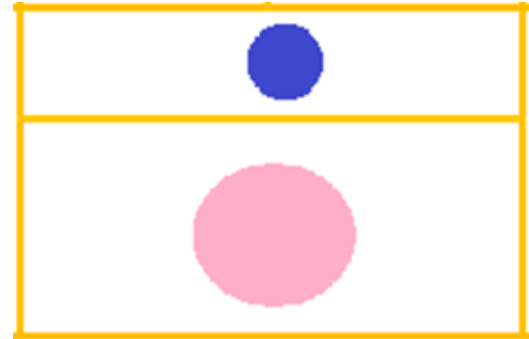
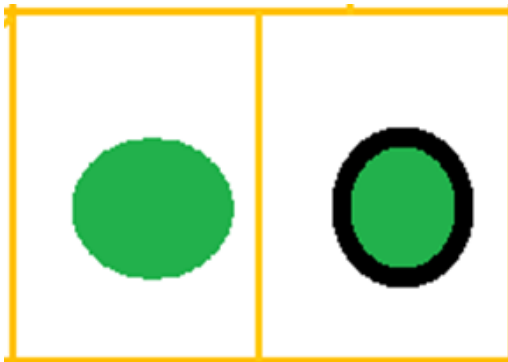
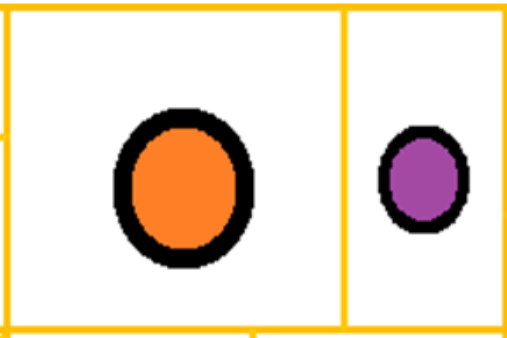
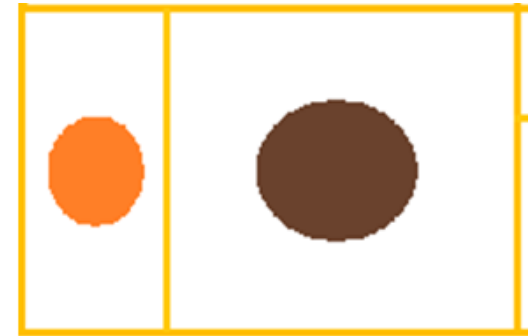
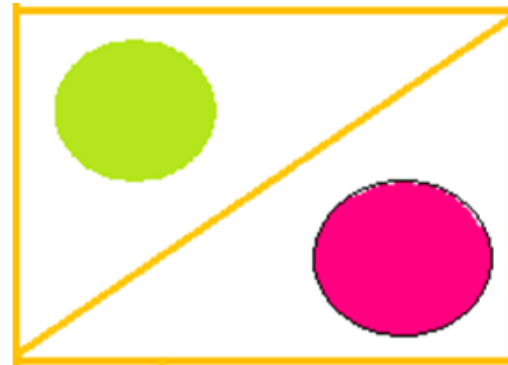
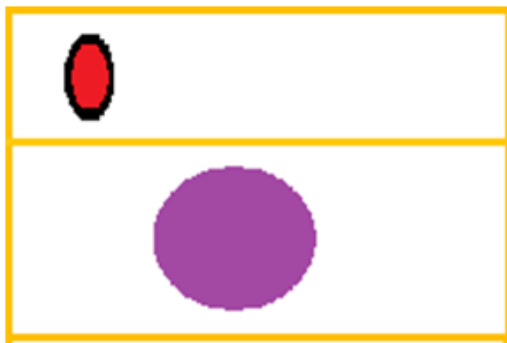


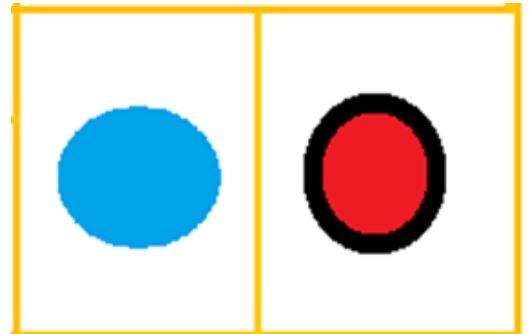
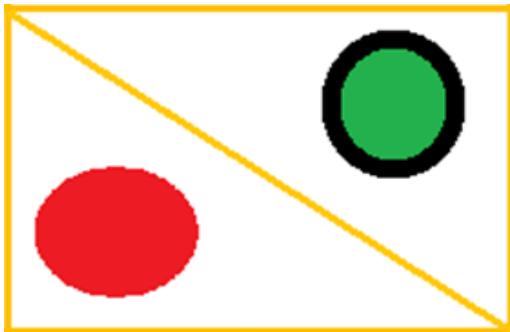
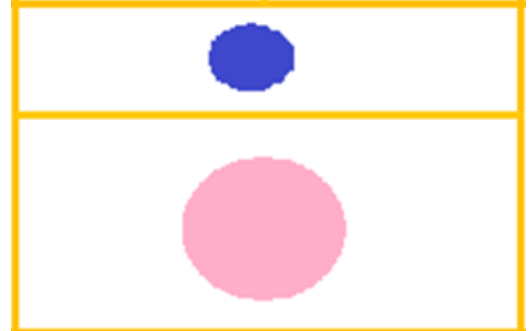
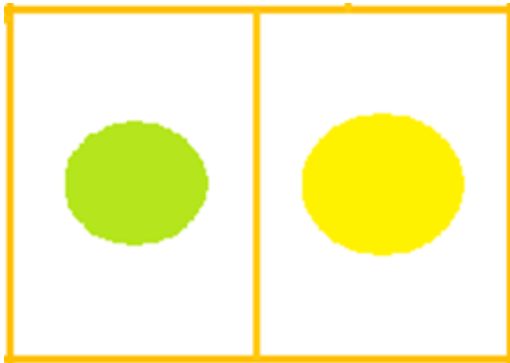
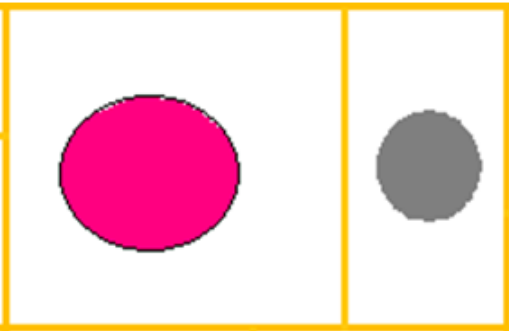
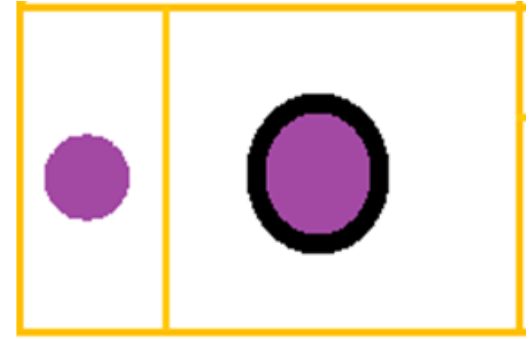
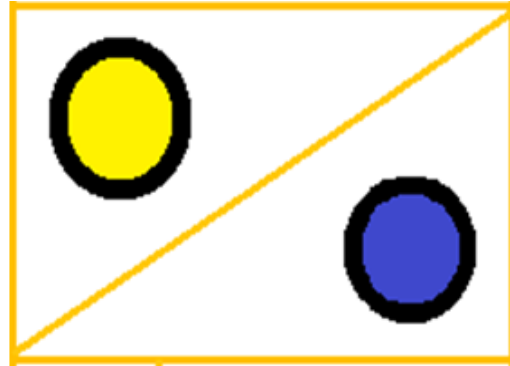












Actividad: La Bolsa mágica

Objetivo: Favorecer procesos de atención, concentración a través de fichas didácticas y seguimiento de instrucciones

Descripción: La Bolsa mágica consiste en tener una serie de tarjetas con imágenes dentro de una bolsa. El profesor deberá ir sacando de la bolsa al azar y las mostrara por un periodo de tiempo estipulado por consideración de la docente. La principal norma de este juego es que los estudiantes deben permanecer en silencio después de que la docente muestre cada una de las tarjetas.

Metodología: Se realiza de manera verbal a través del seguimiento de instrucciones y visual para que el estudiante pueda fijar toda la atención y concentración a través de las tarjetas.

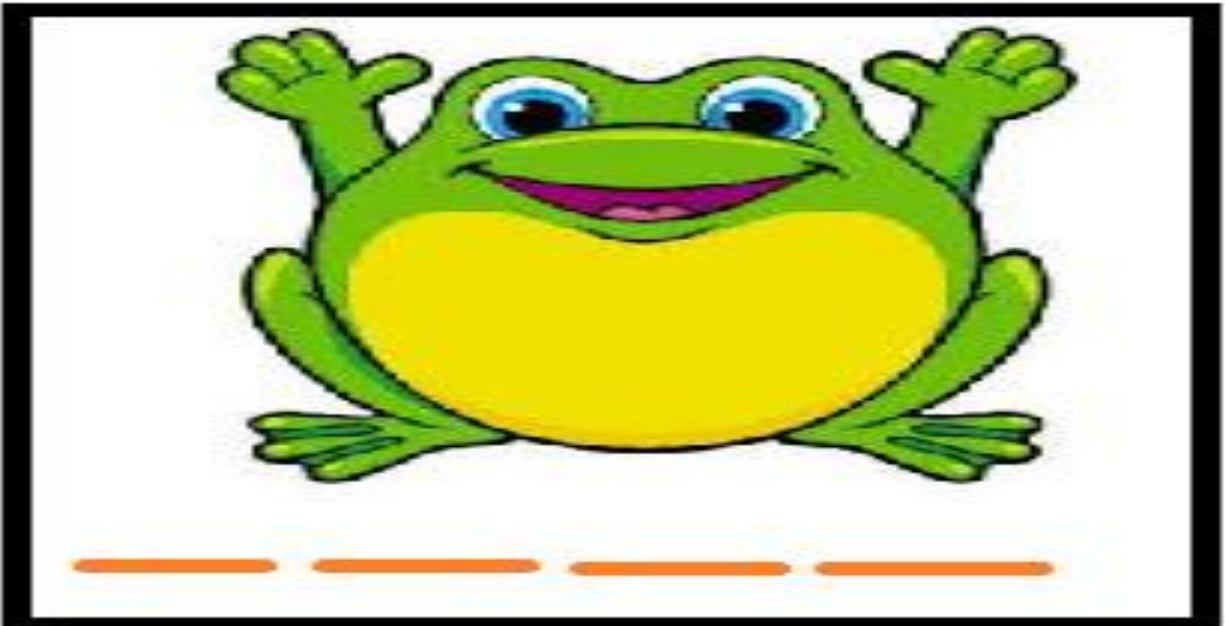
Ficha de Mamá:



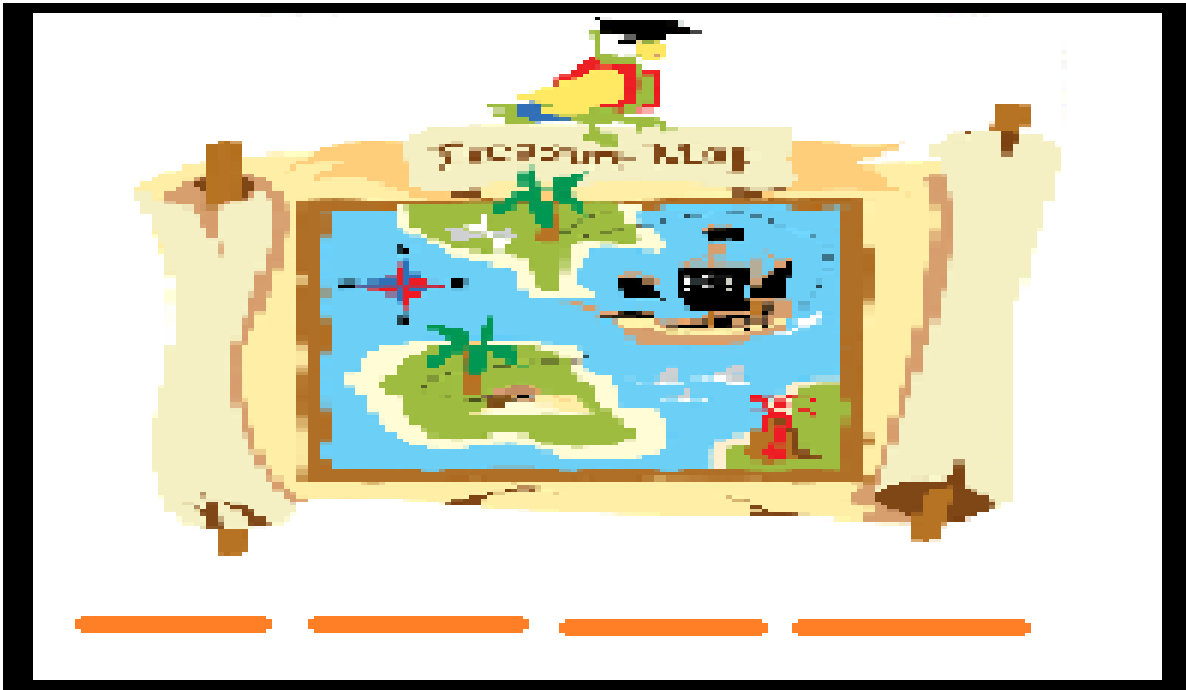
Ficha de Papá



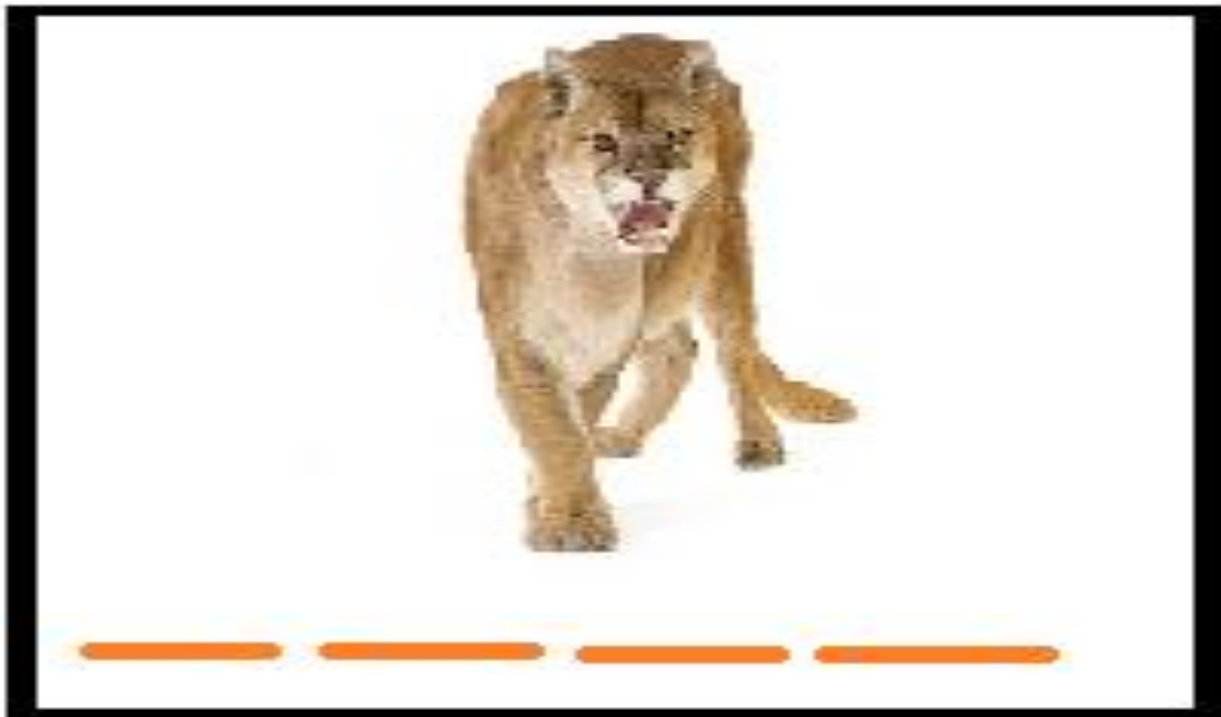
Ficha de Sapo:



Ficha de Mapa:



Ficha de Puma:



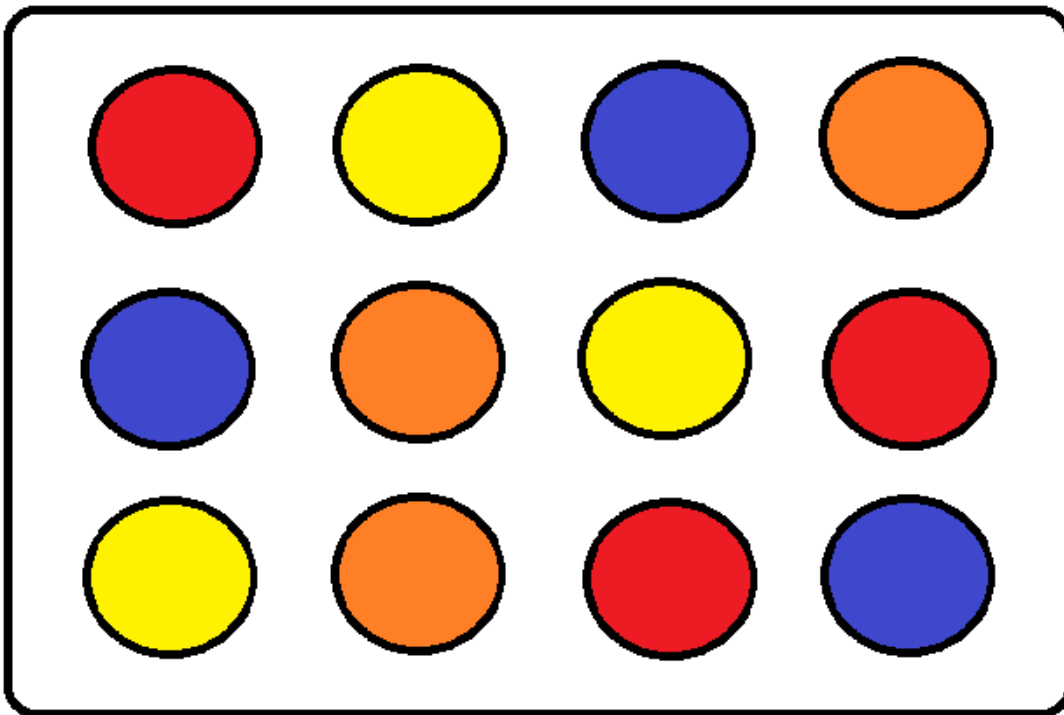
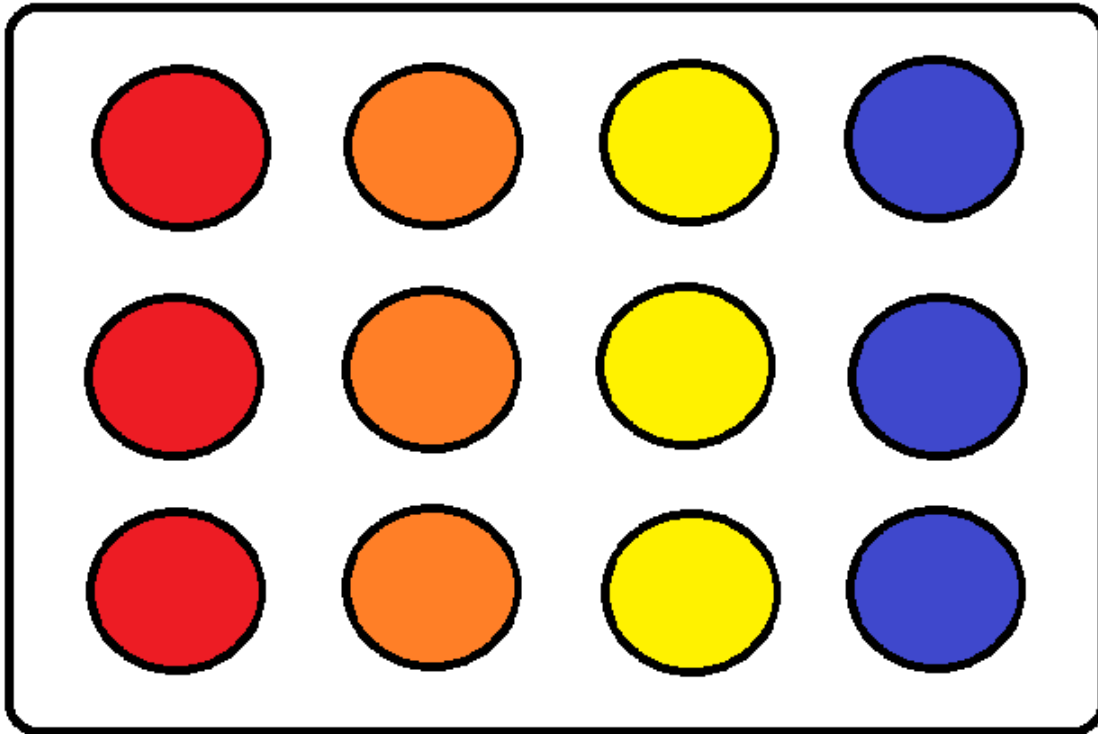
Actividad: Tablero de colores en secuencia

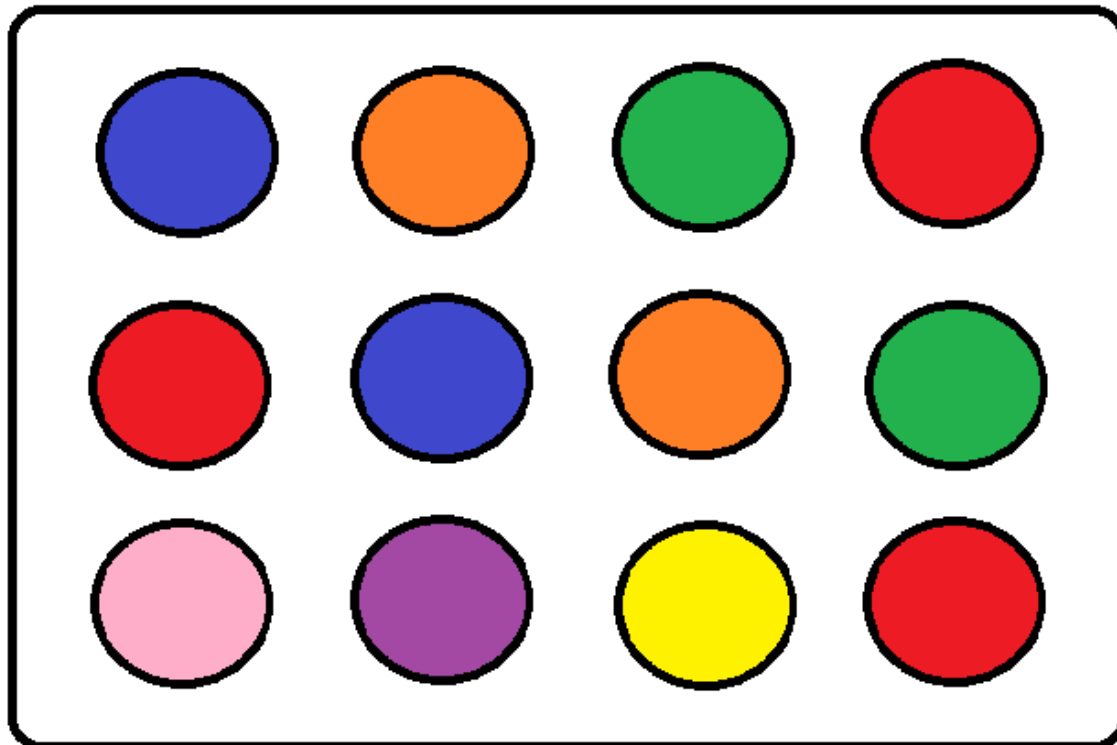
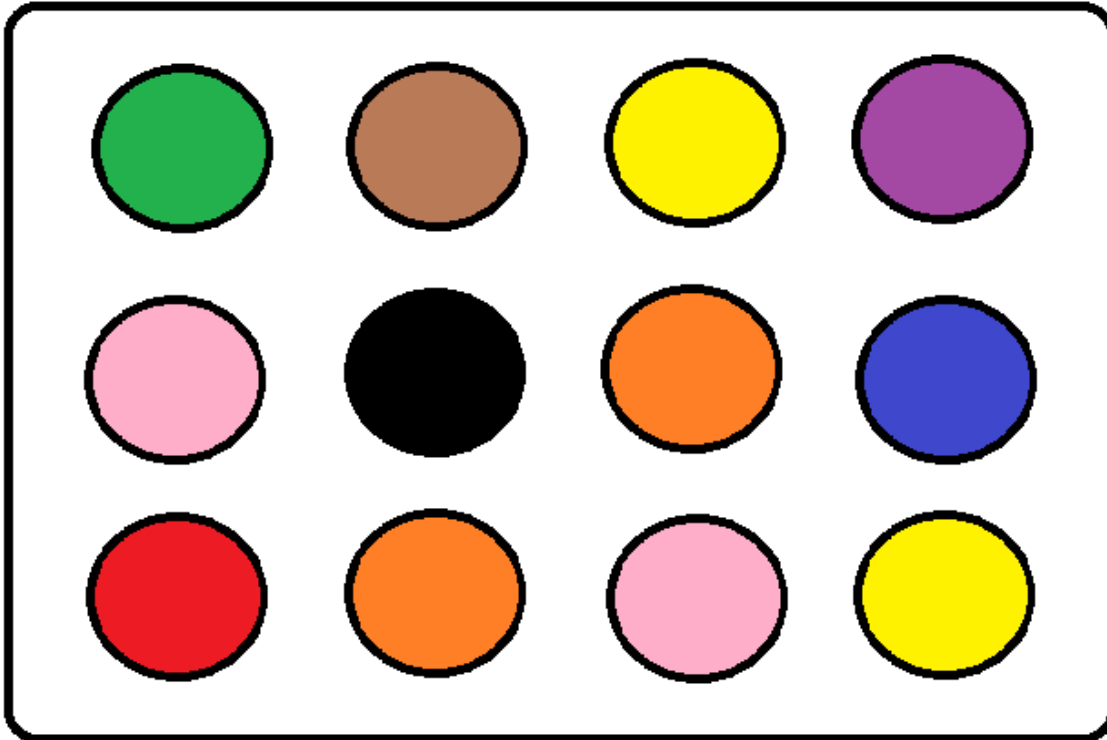
Objetivo: Favorecer procesos de atención, concentración a través de fichas didácticas y seguimiento de instrucciones

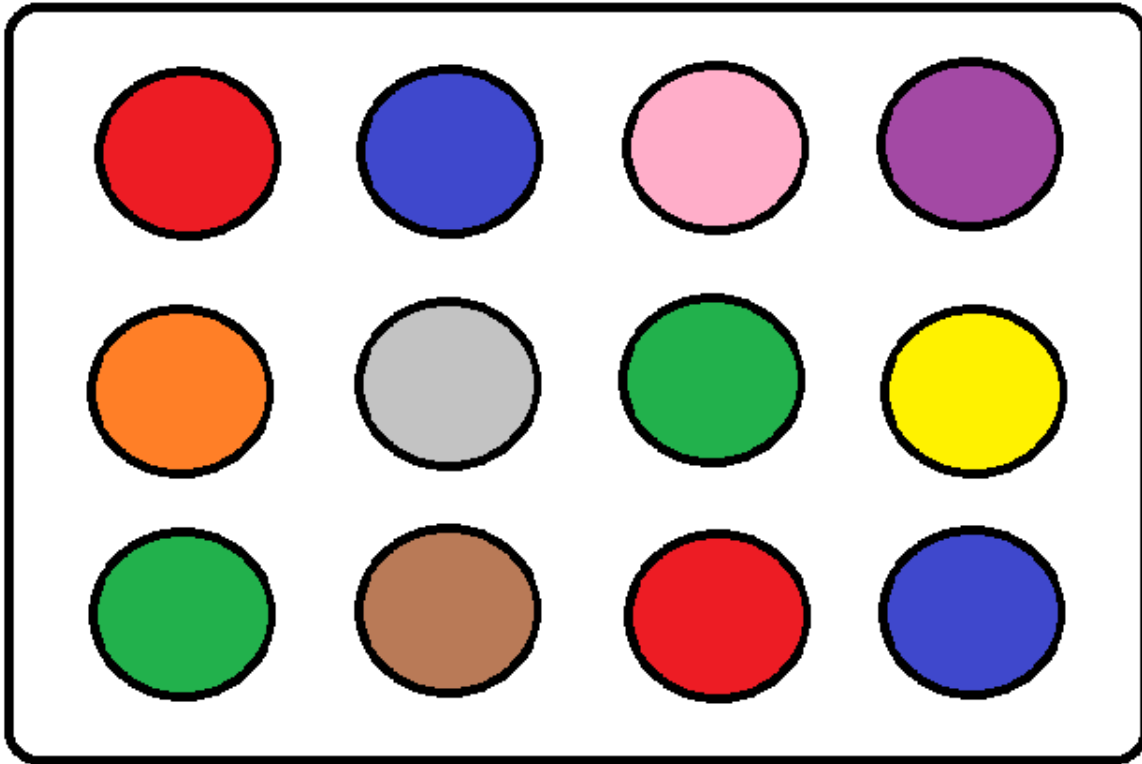
Descripción: Tablero de colores en secuencia, consiste en presentar una serie de tarjetas (una a una) con una secuencia de círculos de colores. El docente deberá mostrar una tarjeta e indicar el nombre del color para que el estudiante organice en secuencia de colores ya sea a través del coloreado, con bolitas de colores o plastilina, una vez todos los estudiantes hayan finalizado el orden de la secuencia, la docente observa a cada uno y resalta la motivación y participación en general a los estudiantes.

Metodología: la actividad debe desarrollarse individual, de manera verbal a través del seguimiento de instrucciones, demostrativa en caso de que la docente inicialmente realice una demostración a los estudiantes del desarrollo de la actividad; visual para que el estudiante pueda fijar toda la atención y concentración a través de fichas de colores.

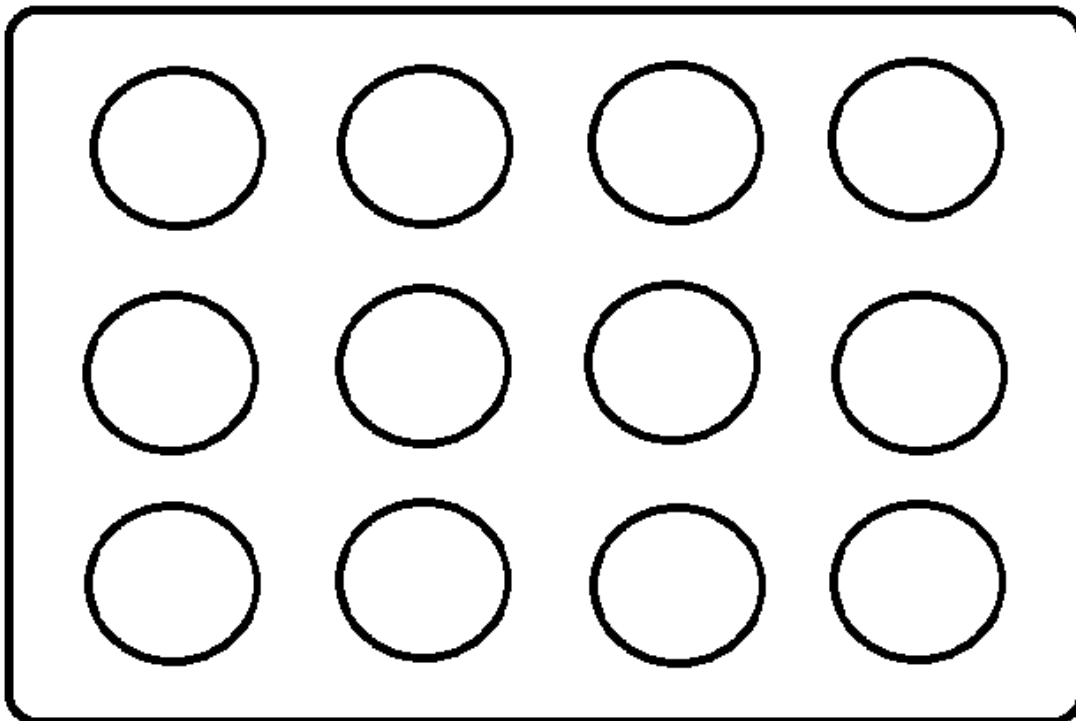
Tarjetas:







Lamina para estudiante:



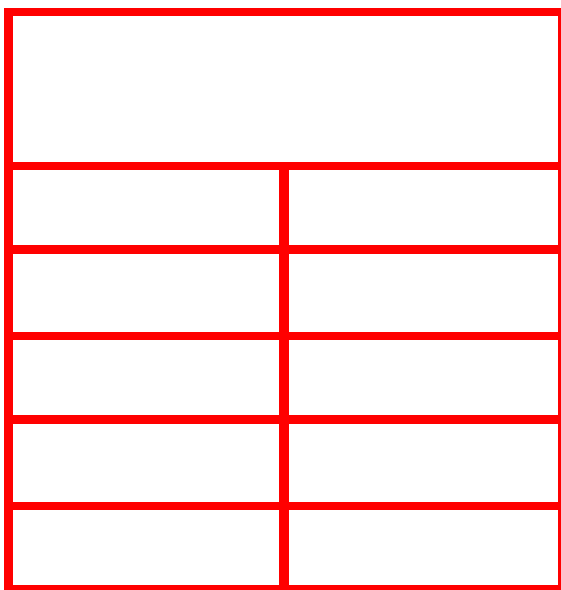
Actividad: Tablero de colores en secuencia

Objetivo: Favorecer procesos de atención, concentración a través de fichas didácticas y seguimiento de instrucciones

Descripción: Tablero de colores en secuencia, consiste en presentar una serie de tarjetas (una a una) con una secuencia de círculos de colores. El docente deberá mostrar una tarjeta e indicar el nombre del color para que el estudiante organice en secuencia de colores ya sea a través del coloreado, con bolitas de colores o plastilina, una vez todos los estudiantes hayan finalizado el orden de la secuencia, la docente observa a cada uno y resalta la motivación y participación en general a los estudiantes.

Metodología: la actividad debe desarrollarse individual, de manera verbal a través del seguimiento de instrucciones, demostrativa en caso de que la docente inicialmente realice una demostración a los estudiantes del desarrollo de la actividad; visual para que el estudiante pueda fijar toda la atención y concentración a través de fichas de colores.

Fichas: Lamina modelo en blanco



Lamina del Número 1

1	

Ejemplo:

1	
★	

Lamina del número 2

2	




Ejemplo

2	
★	★

Lamina del Número 3

3	


Ejemplo:

3	
	
	

Lamina del Número 4

4	

Ejemplo:

4	
	
	

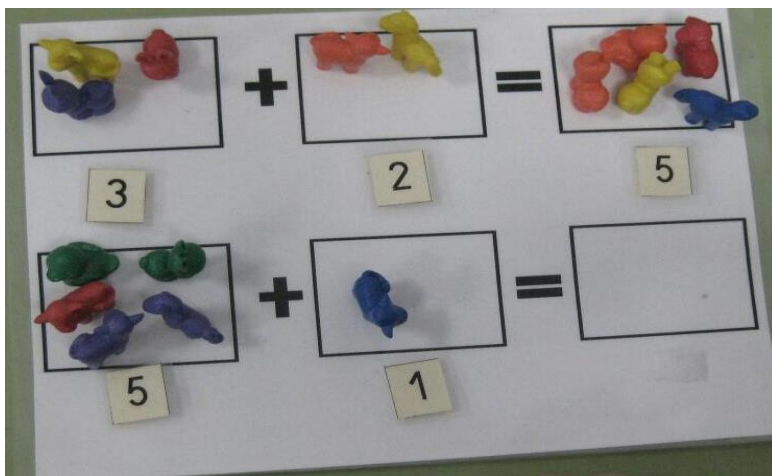
Actividad: Tablero de colores en secuencia

Objetivo: Favorecer procesos de atención, concentración a través de fichas didácticas y seguimiento de instrucciones

Descripción: Tablero de colores en secuencia, consiste en presentar una serie de tarjetas (una a una) con una secuencia de círculos de colores. El docente deberá mostrar una tarjeta e indicar el nombre del color para que el estudiante organice en secuencia de colores ya sea a través del coloreado, con bolitas de colores o plastilina, una vez todos los estudiantes hayan finalizado el orden de la secuencia, la docente observa a cada uno y resalta la motivación y participación en general a los estudiantes.

Metodología: la actividad debe desarrollarse individual, de manera verbal a través del seguimiento de instrucciones, demostrativa en caso de que la docente inicialmente realice una demostración a los estudiantes del desarrollo de la actividad; visual para que el estudiante pueda fijar toda la atención y concentración a través de fichas de colores.

Tarjeta modelo Guía:



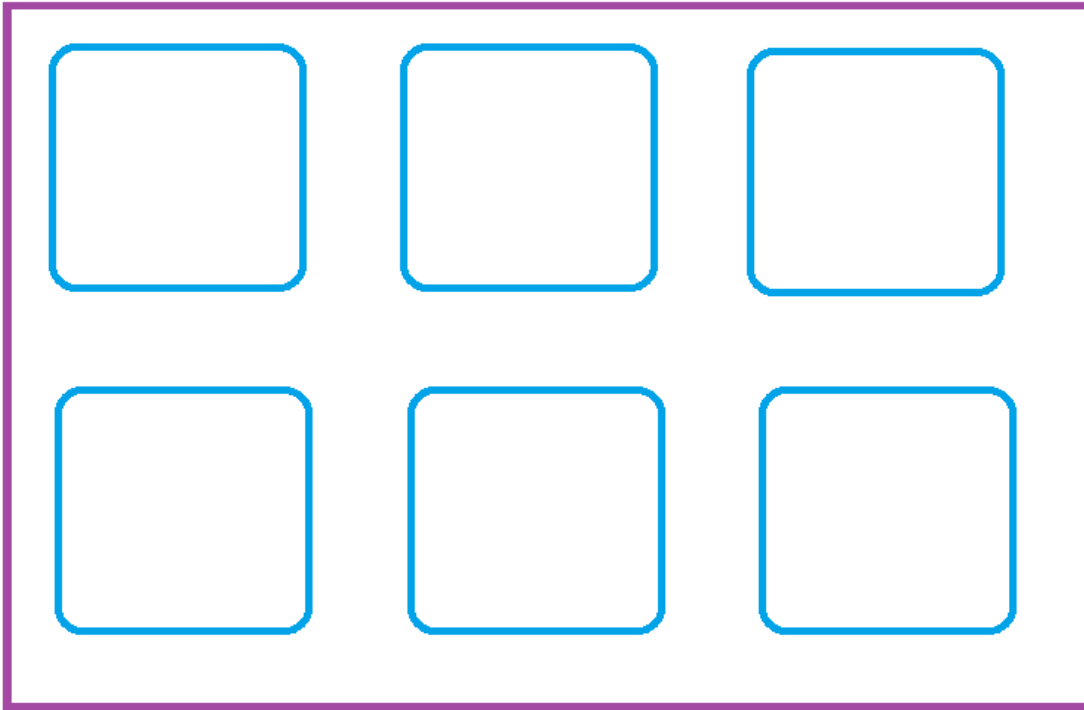
Tarjeta para Resta:

Two rows of subtraction templates. Each row contains three blue rounded squares. The first square is followed by a yellow minus sign, the second square is followed by a yellow equals sign, and the third square is empty. The entire set is enclosed in a purple border.

Tarjeta para sumas:

Two rows of addition templates. Each row contains three blue rounded squares. The first square is followed by an orange plus sign, the second square is followed by an orange equals sign, and the third square is empty. The entire set is enclosed in a purple border.

Tarjeta para trabajar:



Capítulo VI

Conclusiones y Recomendaciones

Una vez analizado los resultados obtenidos con relación a todo lo concerniente al diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en niños de 6 y 7 años de edad, pertenecientes al primer grado de educación básica y su abordaje pedagógico-terapéutico dentro de la institución educativa Bethlemitas Brighton, ubicada en la población de Pamplona, Colombia; se pudo advertir que correlacionando los resultados obtenidos de los tres (3) instrumentos aplicados para la recolección de información, como fueron: la aplicación de la ficha sociodemográfica al grupo general de docentes de la mencionada entidad educativa, el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), administrado solo a los docentes del grado primero, encargados de atender a los 58 escolares cursantes del mencionado nivel educativo y por último, con la aplicación de la entrevista abierta dirigida a estos cuatro (4) docentes del grado primero, se dio respuestas a los objetivos específicos de investigación.

Todo lo cual permitió, alcanzar el propósito principal de realizar finalmente, una propuesta de intervención con estrategias terapéuticas y pedagógicas dirigidas a los docentes del grado primero, para abordar a los infantes en edades de 6 y 7 años que presenten dificultades de aprendizaje en el aula de clase. Con referencia a ello, se describen a continuación, las conclusiones obtenidas como resultado del estudio y al final, se reflejan algunas recomendaciones pertinentes a sugerir:

Conclusiones

Se caracterizó al colectivo de docentes, sobre la base de los resultados obtenidos de la aplicación de la ficha sociodemográfica, a través de esta se pudo inferir que en la institución

educativa Bethlemitas Brighton, se cuenta con un gran número de profesionales docentes del género femenino, quienes tienen a su cargo la educación en edades tempranas de los estudiantes de básica primaria. Casi la totalidad de estos, poseen contrato de planta, lo que supone estabilidad laboral; así como, todos dedican tiempo completo a la enseñanza escolar. Además, todos estos docentes, incluyendo ambos géneros, son personas en edad madura, con amplia experiencia en su función docente, debido a que están por encima de los 21 años de servicio en el ejercicio de sus funciones y en su mayoría, pertenecen a familias debidamente constituidas; lo que denota en ellos, una mayor estabilidad emocional en su rol como educadores. Todos estos, son factores preponderantes y ventajosos, para brindar calidad educativa.

Además, pertenecen en su totalidad, a un estrato socioeconómico medio-bajo; lo que es indicativo de que se trata de personas de una clase social considerada con ciertos niveles de ingresos y nivel de vida un tanto inferior; es decir, con ciertas necesidades básicas, bajos recursos y en gran parte, beneficiarios de subsidios por parte del estado colombiano; lo que conlleva, a que ante sus propias carencia y requerimientos, sean capaces de tener una mayor sensibilidad frente a las necesidades de los escolares.

Ahora bien, lo que connota mayor relevancia en los resultados obtenidos a través de la ficha sociodemográfica aplicada, es que la mayoría de los docentes de la mencionada institución educativa, presentan un nivel académico alto (postgrado), cuyas especialidades aunque no tengan relación directa con la enseñanza de los procesos de lectura y escritura (enseñanza en español y literatura), sino que en su mayoría, están formados en áreas alusivas a la gestión de proyectos informáticos y en educación para la recreación comunitaria; ello precisa el brindar un mayor valor a la promoción en los infantes pequeños (6 – 7 años) de implementar estrategias

mayormente lúdicas, llamativas, interactivas, a través del empleo de recursos tecnológicos, que hoy día son de gran incentivo para los escolares en sus procesos educativos.

En cuanto a la evaluación correspondiente a la recepción de información o habilidad presente en los niños previamente valorados con el Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA), para entender y retener instrucciones orales, se encontró que los estudiantes del primer grado de educación primaria de la institución educativa Bethlemitas Brighton, muestran dificultades para entender y seguir las indicaciones verbales; así como para resolver las tareas solicitadas; motivado principalmente, a la presencia de algunos rasgos relacionados a desórdenes en sus procesos cognitivos, concernidos con la falta de atención y concentración requerida para llevar a efecto la realización de las asignaciones escolares de manera independiente y entender los conceptos emitidos por el profesor cuando explica su clase.

Es de señalar en este estudio, que la condición referida a la falta de atención y concentración, no se encuentra asociada en ninguno de estos casos, a problemas de lenguaje, puesto que los resultados arrojados en la prueba donde se evaluó la expresión oral, reflejan que la mayoría de los niños, ostentan una acorde pronunciación al momento de hablar; así como que poseen, una adecuada pronunciación; es decir, emplean apropiadamente las palabras o hacen uso congruente del vocabulario. De igual modo, son capaces de narrar experiencias personales con claridad de ideas; lo que conlleva, a que logren obtener un desenvolvimiento y rendimiento normal, en lo concerniente a la expresión oral; lo cual a su vez se relaciona, con la capacidad y habilidad para escuchar y retener la información necesaria (memoria); por tanto, tampoco manifiestan inconvenientes en su forma de procesar la información obtenida mentalmente.

Lo anterior, resulta algo contradictorio, puesto que antes tales potencialidades, debería suponerse en los escolares evaluados, el que tengan un mayor rendimiento en cuanto al

seguimiento de instrucciones y poder así expresar ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias de modo verbal, a fin de lograr comunicarse debidamente con los demás. Sin embargo, se evidencia de manera considerable, la persistencia en estos niños, de inconvenientes demostrados para dar respuestas a las instrucciones indicadas por el profesor, cuando estas especialmente se relacionan, con la práctica de la expresión escrita; lo que pudiese configurarse, como una posible dificultad para aprender; específicamente referida, a signos de disgrafía o trastorno en la capacidad o la facultad de escribir, en varios de estos discentes.

Aunque de acuerdo a los resultados obtenidos de otra de las pruebas aplicadas con el cuestionario CEPA, se obtuvo que la mayoría de los estudiantes del primer grado, muestran normales habilidades para comprender la información; siempre y cuando, en esta se emplee un vocabulario sencillo con significado de palabras corrientes; ya sea, en la emisión de expresiones hechas por el profesor de clases como en los textos leídos; lo que es corroborado con los resultados obtenidos, donde se dan indicios de tener habilidades para expresar verbalmente los contenidos aprendidos en las diversas materias. De ello se precisa, que estos estudiantes asimilan la información, bajo la concesión de instrucciones sencillas.

Es fundamental advertir en la mayoría de los escolares del primer grado, la confusión latente revelada en la lectura de ciertas letras y palabras; así como, en la poca capacidad demostrada en la comprensión lectora y dificultad para recordar el contenido textual; aunque se evidencia en ellos, buen ritmo lector. Al respecto, es de entender, que para comprender la lectura, aunque se tenga buen ritmo lector, se debe tener precisión en la identificación y reconocimiento de las letras y palabras, puesto que las mismas, facilitan los procesos de pensamiento; por tanto, si en estos escolares persisten las confusiones de letras y palabras al leer; se les hace muy difícil, entender lo leído y mucho más, memorizar el contenido textual; de allí, que confundan las

sílabas y se muestran deficientes en la práctica de la lectura silábica y se hace más complejo, cuando las palabras se conforman en dos o más divisiones fonológicas.

Esta misma situación de confusión silábica, se advierte a nivel de escritura, debido a que la mayoría de los estudiantes confunden sílabas o letras cuando copian y toman dictado; aunque en líneas generales, presentan una letra bastante legible, adecuada ortografía y son capaces de redactar un trozo o párrafo de modo independiente. Todo lo anteriormente descrito, bien pudiese ser asumido, como una característica de la dislexia o dificultad en la adquisición lectora.

Ahora bien, con respecto a los resultados de la prueba de matemáticas, se pudo apreciar, que la mayoría de los niños, reconocen e identifican los números cardinales y ordinales; así como, presentan habilidades para resolver operaciones matemáticas de sumas y restas sin insinuar mayores dificultades. De igual modo, muestran amplias capacidades intelectuales, al advertirse en los resultados, que, tanto en la prueba de castellano como de matemáticas, la mayoría de los escolares tienen un rendimiento sobre lo normal; es decir, presentan un rendimiento acorde a lo esperado en ambas asignaturas.

En la evaluación global, se pudo apreciar, la capacidad intelectual de los estudiantes, demostrada en las asignaturas de castellano y matemáticas; quienes en su mayoría, denotan un rendimiento normal y adecuada memoria; sin embargo, en ambas materias, muestran significativas deficiencias para prestar atención y concentrarse en las clases del profesor; lo que repercute considerablemente, en el poco entendimiento de las instrucciones orales y de las tareas asignadas, relacionadas con estas asignaturas. Por tanto, el mayor inconveniente advertido en los niños del primer grado de educación primaria de la institución educativa Bethlemitas Brighton, se enmarca en una atención predominantemente deficiente en clases

De los resultados obtenidos con la aplicación del programa estadístico computarizado SPSS y cruces de las variables que arrojaron mayor incidencia de respuestas hacia las dificultades; se logró comprobar por medio de su análisis, que la mayoría de los niños del grado primero de la institución educativa Bethlemitas Brighton, muestran un rendimiento deficiente en el área cognitiva; específicamente en las funciones que tienen que ver con el entendimiento y retención de la información oral; lo que hace que tengan inconvenientes para resolver tareas de manera independiente. Dichos problemas, se deben a la prevalencia de signos de déficit de atención y significativas dificultades de concentración que estos tienen hacia las actividades académicas y para atender a las explicaciones dadas por el profesor en su clase, a pesar de contar con una acorde capacidad de escucha. Además, se encontró en los resultados, la relación del déficit de atención presente en estos niños, con alteraciones específicas en la actividad lectora, como es la confusión de fonemas silábicos, concebido como un trastorno disléxico.

Con referencia a las prácticas educativas, se puede describir que los docente del grado primero de educación básica primaria adscritos a la institución educativa Bethlemitas Brighton, carecen de formación especializada para atender dificultades de aprendizaje presente en los escolares; razón que conlleva a que se sientan incompetencia y con cierto temor, al momento de asumir tal responsabilidad. Son capaces de determinar, cuando hay ciertos problemas en los niños, pero sin contar con un diagnóstico preciso y certero que les permita; en función de ello, ajustar sus estrategias a los requerimientos de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La institución tampoco cuenta con especialistas en el área de dificultades de aprendizaje ni de otras áreas afines como psicólogos, terapeutas, etc. En quienes pudiesen apoyarse para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje. Por otra parte, son pocos los docente que

manejan una clara definición sobre este tipo de trastornos; ya que la mayoría denota, creencias erróneas concernidas al hecho de que estas personas por presentar dificultades para aprender, están imposibilitados o son incapaces de avanzar intelectual y académicamente.

Estos docentes se declaran totalmente inexpertos para atender escolares con este tipo de condiciones especiales; así como advierten, no haber tenido bajo su responsabilidad a ningún escolar que estuviese debidamente diagnosticado con algún trastorno de aprendizaje. La falta de formación docente especializada, limita en ellos, el que tengan un juicio más certero sobre las posibles dificultades de aprendizaje presente en sus alumnos; mucho más, en cómo debiera ser el abordaje acorde a sus exigencias.

Son de la consideración, de que atender a este tipo de escolares, requiere de mayor tiempo y dedicación para planificar estrategias y recursos diferenciados; lo que según ellos, cual resulta difícil lograr durante el desarrollo de las clases comunes; en tanto que pareciera, que denotan poca disposición para enfrentarse al reto de atender población con NEE o con dificultades específicas de aprendizaje y escaso interés para acudir a la búsqueda de alternativas variadas, que den solución a tales requerimientos.

Advierten además, que es poco el apoyo que se recibe por parte de los padres y familiares durante el proceso educativo de sus hijos; razón que conlleva a que existe, una marcada problemática correspondida a la falta de compromiso familiar para llevar a cabo acciones corresponsables a través de las cuales se garantice el acorde desarrollo académicos de los escolares. Sin embargo, es de resaltar que los docentes se muestran dispuestos a recibir formación especializada, con tal de ayudar a que estos estudiantes se nivelen y prosigan sus estudios. Para ello, sugieren recibir orientaciones directas de quienes dominan estos

conocimientos; así como, generar estrategias variadas, que resulten motivadoras (lúdicas y dinamizadoras) y que estén ajustadas a los intereses particulares de los estudiantes

Recomendaciones

Institución Educativa: Resulta de alta relevancia, que la institución educativa Bethlemitas Brighton, tenga en cuenta la presente la propuesta; la cual contempla, una serie de estrategias con la implementación de recursos tecnológicos, lúdicos y recreativos, dirigidos a los escolares en edades de 6 a 7 años, en el aprovechamiento de que la mayoría de los docentes de la mencionada institución, cuentan con una formación académicamente idónea en el área de la informática y la recreación comunitaria.

Por otra parte, se sugiere la promoción de conocimientos en todos quienes se involucren en el proceso educativo sobre el tema de las dificultades de aprendizaje; a fin de discernir, acerca de los diferentes trastornos coexistentes y sobre las prácticas educativas especializadas; con las cuales se hace posible, una enseñanza más ajustada a los requerimientos y necesidades estudiantiles. Así, fomentar la consolidación de procesos de humanización, sensibilización, concientización y valoración de la diversidad estudiantil, como de las Necesidades Educativas Especiales (NEE); a manera de lograrse, una mayor consolidación en la participación y cooperación de todos los actores del hecho educativo.

Docentes: Es importante que los docentes de la institución educativa Bethlemitas Brighton; así como aquellos que forman parte del cuerpo de educadores de otras instituciones educativas de primaria, tengan conocimientos claros sobre los diversos problemas o trastornos que a esa edad suelen frecuentar a los escolares, a fin de determinar el tipo de alteraciones o problemas que puedan presentarse en los estudiantes; principalmente, para así actuar a tiempo y prevenir, futuras dificultades de aprendizaje en los niños. A tal efecto, es trascendental que el

docente de aula, preste atención a aquellos niños que, aunque se hayan reflejados en el estudio como parte de la minoría, muestran significativos inconvenientes en la ejecución de sus funciones cognitivas; a fin que, de esa manera, se logre la nivelación académica de los mismos, con respecto al resto del grupo en general.

Y de ese modo, ajustar sus planes de trabajo, acción pedagógica e intervención correctiva, a un enfoque mucho más definido y preciso; que bien pudiese ser inherente, administrarlo al total de la población estudiantil del mencionado nivel educativo; independientemente de que tengan o no un diagnóstico de déficit de atención y/o disléxico, con miras a realizar prácticas pedagógicas incluyentes y reforzar actividades relativas a una mayor concentración, ejercitación de memoria, discriminación visual y auditiva, entre otras, que son imperantes en la diferenciación, reconocimiento e identificación de los diversos sonidos fonéticos de la lectura; de modo que se evite su confusión o no discriminación correcta; así como la posible presencia futura de una dislexia o confusión por proximidad espacial.

Deben apoyarse de estrategias pedagógicas que reduzcan las disparidades escolares y ofrecer a todos los estudiantes igualdad de oportunidades educativas. Cumplir con los principios integracionistas, respetar los derechos individuales, los variados ritmos y estilos de aprendizajes y estar dotado de conocimientos especializados sobre los diversos trastornos de aprendizajes, a fin de dar respuesta y atención oportuna, por medio de técnicas y estrategias de enseñanza adaptada. Deben ceñirse a una reflexión constante de su práctica educativa y estar dispuestos para recibir una constante formación especializada.

Apoyarse de equipos de profesionales y especialistas que le orienten sobre el diagnóstico y medidas a ser implementadas durante el proceso pedagógico; así como, adquirir mayor dominio en el empleo de herramientas variadas, que den respuestas educativas de calidad.

Generar acciones conjuntas y cooperativas, en favor de ayudar a los estudiantes más necesitados; es decir, ser capaces de atender la diversidad estudiantil y responder a las necesidades educativas especiales. Romper con toda limitación pedagógica posible, con las falsas creencias, prácticas excluyentes y temores infundados.

Propiciar un clima de aprendizaje favorecedor, en el que se incluya actitudes positivas hacia la diversidad de aprendizajes y diferencias estudiantiles; más bien aprovecharlas, como oportunidades de crecimiento. Promover acciones pedagógicas dirigidas a la incrementación de la participación de la familia en las actividades académicas, para discernir y entablar acuerdos referidos al proceso educativo de estos escolares. Planear acciones, en las que se tomen en cuenta, los intereses particulares de los discentes.

Estudiantes: Se estima fundamental, la ejercitación de la técnica de la copia y el dictado, como práctica para la adquisición de la habilidad en la escritura; de manera general, en todos los estudiantes del primer grado de educación básica de la institución educativa Bethlemitas Brighton, no solo de palabras sino de frases completas; así como, el desarrollo de sus procesos cognitivos esenciales para los aprendizajes de la lecto-escritura y matemáticas, por medio de la implementación de actividades lúdica, juegos y actividades motivadoras.

Referencias

- Acevedo, A. (2003). *Los Problemas de Aprendizaje*. Revista en Línea Semana 35 Años.
[Documento en Línea] Disponible en: <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-problemas-aprendizaje/62229-3>
- Acosta R., V. y Moreno S., A. (2001). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Colección de Psicopedagogía y Lenguaje. Edición Ilustrada, reimpresa. Editor: Elsevier, España.
- Álvarez B., L. (2010). *Terapia Ocupacional en Educación, Un enfoque sensorial en la escuela*. En L. Álvarez de Bello, *Terapia Ocupacional en Educación, Un enfoque sensorial en la escuela*. Bogotá: Marpe publicidad.
- Álvarez, L; González, P; Núñez, J; González, J; Álvarez, D; Bernardo, A. (2007). Desarrollo de los procesos atencionales mediante «actividades adaptadas». *Papeles del Psicólogo*
[Documento en Línea] Disponible: en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77828308>
- Álvarez G., J (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. México: Paidós. Educador.
- Alvarez B., L.; Díaz, Pautassi y Romero (1994). En: Rodríguez E., L. y Rodríguez M., G. (2013). *Desarrollo de un Programa de Bienestar del Escolar en los Grados 10° y 11° del Instituto Vocacional Adventista del Llano (INSTIVAL)*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina, Terapia Ocupacional. Bogotá, Colombia.
- Amador C., J. y Kriege, V. (2013). *TDAH, Funciones Ejecutivas y Atención*. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, España.

Ampuero A., M.; Arenas A., C.; Cesari C., F.; Lange S., M. y Nieto S., J. (2005). *Habilidades de Procesamiento Auditivo en Niños con Trastorno Específico del Lenguaje de 4 a 4 años 11 meses*. Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Escuela de Fonoaudiología. Santiago, Chile.

Apple, M. (1983). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Aranda R., R. (2008). *Atención Temprana en Educación Infantil*. Primera Edición. Wolters Kluwer España, S.A., 2008.

Ardila, A., Rosselli, M., Matute V., E. (2005). *Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje*. Editor: UNAM. Bogotá: Manual Moderno, 2005.

Asociación Americana de Psiquiatría (AAP, 2002). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. 40ª ed. DSM-IV. Edición española. Universidad de Barcelona. España.

Atencia H., D. (2010). *Influencia de la falta de concentración que está afectando el desempeño escolar de los niños de transición en la Institución Educativa Santa María Goretti de Montería en el año 2010*. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería. Programa de Formación Complementaria. Montería, Córdoba.

Báez, J, y Pérez T. (2009). *Investigación cualitativa*. Editor ESIC Editorial, 2009

Ballestas C., R. (2015). *Relación entre Tic y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria*. Revista Investigación & Desarrollo, Vol 23, No 2. [Documento en Línea] Disponible en:

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/7398>

- Barragán, D. (2012). *La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas*. En D. Barragán, D, Gamboa, A y Urbina, J. *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. 19-38. Bogotá: Ecoe.
- Bateman, B. D. (1965). *Punto de vista educativo desde un enfoque diagnóstico de los trastornos del aprendizaje*. En J. Hellmuth (Ed.): *Trastornos de aprendizaje*. 1.219-239. Seattle: Publicaciones especiales para niños.
- Bautista J., R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bautista, M. (2010). *La profesionalización docente en Colombia*. Revista colombiana de sociología, 32(2), pp. 111-132.
- Barkley, R. A. (1990). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad* (Manual para el diagnóstico y tratamiento). Guilford: Nueva York.
- Behrman, R.; Kliegman, R. y Jenson, H. (2004). *Nelson: Tratado de Pediatría*. 17ª edición. Editor: Elsevier España, S.A. Madrid, España.
- Bellis, T. (2012). *Comprender el trastorno del procesamiento auditivo en los niños*. Clifton Park, Nueva York: Thomson Learning. [Documento en Línea] Disponible en: www.asha.org/public/hearing/disorders/understand-apd-child.htm
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 2da. Edición. Pearson Educación: México.
- Bigas S., M. (1996). *La importancia del lenguaje oral en educación infantil*. Revista Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica], N° 46. [Documento en Línea] Disponible en: <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/la-importancia-del-lenguaje-oral-en-educacion-infantil.pdf>

- Bravo V., L. (1979). *Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA)*.
Estudios pedagógicos. (Universidad Austral), 4: 113- 123.
- Bravo V., L. (2002). *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar: introducción a la Educación Especial*. Colección El Sembrador. 7ma. edición. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1994.
- Bravo V., J. (2011). *Actitud del Profesor ante la Integración Escolar y sus Estrategias de aprendizaje en Alumnos de Primero a Sexto Grado de Educación Básica*. Tesis de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F.
- Brueckner, L. J. y Bond, G. L. (1992). *Diagnóstico y Tratamiento de las Dificultades en el Aprendizaje*. 14ava. edición. Ediciones Rialp, S. A. Madrid, España.
- Castillo P., G; Gómez, E; y Ostrosky S., F. (2009). *Relación entre las Funciones Cognitivas y el Nivel de Rendimiento Académico en Niños*. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Abril 2009, Vol.9, N°1, pp. 41-54.
- Calvo, G. (2006). *La profesionalización docente en Colombia*. Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación. Bogotá.
- Calvo, G. (2007). *La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina - Regiones Cono Sur y Andina. Actividad Preparatoria de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación 2008 “Inclusión Educativa: El camino del futuro”. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina - Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés - UNESCO-OIE, OREALC - ED/BAS-UNESCO, 12 a 14 de septiembre de 2007.

Calvo, C. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa*. Versión On-line ISSN 1688-7468. Pág. Educ. vol.6 no.1 Montevideo jun. 2013.

Castro, V. (2010). Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), pp. 557-576.

Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID, 2006). Concurso Docente y Directivo Docente, Segunda Convocatoria. Perfiles de los aspirantes y resultados finales. Documento en elaboración. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: CID-UN.

Centro Nacional de Disseminación de Información para Niños con Discapacidades (Nichcy, 2010). *Trastornos del Habla o Lenguaje*. Oficina de Programas de Educación Especial, Departamento de Educación de los Estados Unidos. [Documento en Línea] Disponible en: http://www.parentcenterhub.org/wp-content/uploads/repo_items/spanish/fs11sp.pdf

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Métodos de investigación educativa*. Londres Nueva York: policia de Routledge.

Congreso de la República de Colombia (1993). *Resolución 8430*. Ministerio de Salud. Publicada en: 1993, Octubre 4.

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115: Ley general de educación*. Santafé de Bogotá, D.C. Publicada en: 1994, Febrero 8.

Congreso de la República de Colombia (2003). *Resolución 2565*. Ministerio de Educación Nacional. Publicado en: 2003, Octubre 24.

Congreso de la República de Colombia (2005). *Ley 949 del 17 de marzo de 2005*. Normas para el ejercicio de la profesión de terapia ocupacional. Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098*. Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial No. 46.446 de 8 de Noviembre de 2006. Colombia.

Congreso de la República de Colombia (2015). *Plan de Desarrollo Nacional 2014-2018: "Todos Por un Nuevo País"*. [Documento en Línea] Disponible en:
<https://www.dnp.gov.co/PlanNacional-deDesarrollo/Paginas/Que-es-elPlan-Nacional-deDesarrollo.aspx>

Congreso de la República de Colombia (2016). *Plan de Desarrollo para Norte de Santander 2016-2019: "Un Norte Productivo Para Todos"*. San José de Cúcuta, Colombia.
[Documento en Línea] Disponible en:
http://www.sisubregionalns.gov.co/files/sid_Desarrollo_territorial/Plan_de_desarrollo_para_Norte_de_Santander_2016-2019.pdf

Constitución Política de la República de Colombia (1991). Incluye las reformas de 1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005. Actualizada hasta el Decreto 2576 del 27 de Julio de 2005. Bogotá, D.E., Julio 6 de 1991.

Comité Nacional de los EEUU para las dificultades de Aprendizaje (1981).

Coplin, J. M., Morgan, S. B. (1988). *Discapacidades del aprendizaje: una perspectiva multidimensional*. Diario de discapacidades de aprendizaje, 21, 10: 614-622.

Cordero T., J.; Cabrera P., M.; Sarmiento F., E. y Martínez, D. (2014). *La comprensión auditiva y su incidencia en la enseñanza de la comprensión de textos*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, N° 198, Noviembre de 2014. [Documento en Línea]
Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd198/la-comprension-auditiva-en-la-ensenanza.htm>

- De la Osa, A. (2017). *La importancia de las matemáticas en la vida*. [Documento en Línea]
Disponible en: <https://www.smartick.es/blog/educacion/la-importancia-de-las-matematicas-en-la-vid/>
- De los Reyes A., C.; Lewis H., S. y Peña O., M. (2008). *Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia)*. *Psicología desde el Caribe*, núm. 22, Julio-Diciembre, 2008, pp. 37-49. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Dzib M., D., González G., G. y Hernández H., R. (2017). *El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco*. [Documento en Línea] Disponible en: <file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElRolDelProfesorAnteLasDificultadesDeAprendizajeDe-6349284.pdf>
- Editorial Digital UNID (2016). *Antología de Motivación Escolar en el Aula*. Académica: comunidad digital del conocimiento. Editorial digital Volumen 2.
- Egido R., B. (2014). *Las Dificultades de la Lecto-Escritura: Dislexia y Disgrafía. Pautas de Intervención y Estudio de un Caso en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria.
- Espinoza G., I. (2015). *Falta de compromiso con la escuela*. *Diario el Siglo de Durango*. [Periódico en Línea] Disponible en: <https://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/619219.falta-de-compromiso-con-la-escuela.html>

Fernández C., M. (1995). *Ciclos de vida profesional de los profesores*. Revista de Educación, 306, pp. 153-203.

Fernández B., J. (2013). *Competencias docentes y educación inclusiva*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 15, Núm. 2, 2013. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. de Didáctica y Organización Educativa. C/ Pirotecnia S/N, C.P: 41013. Sevilla, España

Fernández P., G. (s/f). *Trastornos del Aprendizaje o Dificultades en el Aprendizaje*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.

Ferrer L., A. Garrote, B. y Basurto P., P. (2009). *Déficit de Atención con Hiperactividad: Implicaciones Educativas*. Universidad Autónoma de Madrid. Bases Psicológicas de la Educación Especial. Curso: Segundo de Educación Primaria. [Documento en Línea] Disponible en:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/resteban/Archivo/TrabajosDeClase/Hiperactividad.pdf

Flórez O., R. y Vivas G., M (2007). *La formación como principio y fin de la acción pedagógica*. [Documento en línea] Disponible en:
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf

Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (CADAH, 2012).

Diferencias existentes entre TDA y TDAH. [Documento en Línea] Disponible en:
<https://www.fundacioncadah.org/web/articulo/diferencias-existentes-entre-tda-y-tdah.html>

- Flórez, R., Moreno, M., Camacho, A., Mesa, C., Lancheros, Y. (2006). *Una aproximación conceptual al proceso de integración escolar*. En Moreno y Flórez (comp.) (2006). *Integración escolar: aprender desde la diferencia*. Secretaría de Educación Distrital: Bogotá D.C.
- Gamboa (2016).
- García S., J. (1997). *Psicología de la Atención*. Editorial: Síntesis Editorial. Madrid, España.
- Garrido L., J. (2009). *Adaptaciones curriculares: guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial*. CEPE: Madrid, España.
- Genovard, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología de la instrucción*. En C. Monereo (Comp.). *Enseñar a aprender ya pensar en la escuela*. Ponencias de las I Jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje. Madrid: Infancia y Aprendizaje. España.
- Genovard, C., y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- González, S. (2012). *La letra de imprenta y la despersonalización de la escritura*. [Documento en Línea] Disponible en: <http://blogs.perfil.com/lenguaje/2012/11/01/la-letra-de-imprenta-y-la-despersonalizacion-de-la-escritura/>
- González T., M. (2014). *Dislexia. Confusión entre sílabas directas e inversas*. [Documento en Línea] Disponible en: <http://torijanomj.blogspot.com/2014/04/dislexia-confusion-entre-silabas.html>
- Gómez, L. (2007). *Caligrafía y legibilidad*. Correo del Maestro Núm. 131, abril 2007. [Documento en Línea] Disponible en: https://www.academia.edu/8243967/Caligraf%C3%ADa_y_legibilidad

- Heinesen, E., Graversen, B. (2005). *El efecto de los recursos escolares en el logro educativo: evidencia de Dinamarca*. Boletín de Investigación Económica, 57 (2), 109-43.
- Hernández F., A. (2011). *Los Errores lingüísticos*. Colección Logopedia e Intervención. Editorial: Nau Libres.
- Hernández S., R; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta. Edición: McGraw-Hill Interamericana de México S.A.
- Instituto Nacional de Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (2004). *Trastorno de procesamiento auditivo en niños*. <http://www.nidcd.nih.gov/health/voice/auditory.asp>
- Iregui, A., Melo, L. y Ramos, J. (2006). *La educación colombiana: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales*. Banco de la República de Colombia. Revista Económica del Rosario, Bogotá, 9 (2): 175–238, diciembre de 2006. Colombia.
- James, C.J. (1984). *¿Estás escuchando? Los componentes prácticos de la comprensión auditiva*. *Foreign Language Annals*. 17: 129-33.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1985). *Cooperación y competición. Teoría e investigación*. Edina, Minnesota: Interacción Empresa de libros.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1990). *Utilizando el aprendizaje cooperativo en las matemáticas*. En: Davidson, N. *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: Un manual para maestros*. Nueva York: Addison-Wesley, 1990, p. 103-125.
- Kirk, S.; McCarthy, J. y Kirk, W. (1968). *La Prueba de Habilidades Psicolingüísticas*. Prensa de la Universidad de Illinois.
- Kleinginna, P. y Kleinginna, A. (1981). *Una lista categorizada de definiciones de motivación, con una sugerencia para una definición consensual*. *Motivación y emoción*, 5, 345-379.

Kulkarni, M., Karande, S., Thadhani, A., Maru, H. y Sholapurwala, R. (2006). *Disposiciones educativas y discapacidad de aprendizaje*. Indian Journal of Pediatrics, 73, 789-793.

Lafourcade (2003) en Cocca, J. (2002). *Las competencias profesionales*. Colectivo de autores del ISPETP. Taller sobre competencias laborales. Notas tomadas del taller efectuado en el ISPETP, 19 de Diciembre del 2002.

Lagage, L. (2008). *Discapacidades de aprendizaje, definiciones, epidemiología, diagnóstico y estrategias de intervención*. Clínica pediátrica Norteamérica, 55, pp. 1259-1268.

Lara O., L., Tovar Q., L. y Martínez B., L. (2015). *Aprendizaje Significativo y Atención en Niños y Niñas del Grado Primero del Colegio Rodrigo Lara Bonilla*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Facultad Ciencias de la Educación. Pedagogía Infantil. Bogotá.

Lavilla C., L. (2011). La memoria en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Revista Pedagogía Magna, Número 11. [Documento en Línea] Disponible en:
file:///D:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaMemoriaEnElProcesoDeEnsenanzaaprendizaje-3629232%20(1).pdf

León, A. (2012). *Los fines de la educación*. Revista Científica Ciencias Humanas, vol. 8, núm. 23, septiembre-diciembre, 2012, pp. 4-50. Fundación Miguel Unamuno y Jugo. Maracaibo, Venezuela.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Madrid, 3 de Octubre de 1990, (BOE núm. 238, 4 de octubre de 1990). España.

Liston, D., y Zeichner, K. (1994). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Londoño, B., Sáenz, O. J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector Público de Bogotá*. Bogotá, Colombia.

López F. (2013) *El ABC de la Revolución Metodológica*. Primera Edición, JHL Editorial Express, C.A. Caracas- República Bolivariana de Venezuela.

López G., M. (2014). *La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje*. Universidad Autónoma de Chiapas. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 7, Número 2, Junio 2014, Páginas 98-112.

Lupón, M. Torrents, A. y Quevedo, L. (2012). *Procesos Cognitivos Básicos*. Apuntes de Psicología en Atención Visual. [Documento en Línea] Disponible en:
https://ocw.upc.edu/sites/all/modules/ocw/estadistiques/download.php?file=370508/2012/1/54662/tema_4.__procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf

Maciques R., E. (2004). *Trastornos del aprendizaje. Estilos de aprendizaje y el diagnóstico psicopedagógico*. Ciudad Habana, Cuba. [Documento en Línea] Disponible en:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/trastornos_del_aprendizaje_y_estilos_de_aprendizaje_1.pdf

Málaga D., I. y Arias A., J. (2010). *Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas*. Serie Monográfica: Trastornos del Aprendizaje. Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León.

Manzano, J. (1991). *Los trastornos del aprendizaje: modelos explicativos, clasificación y medidas correctoras*. [Documento en Línea] Disponible en:
<http://www.sepypna.com/articulos/trastornos-aprendizaje/>

- Marcano, A., Salazar, T. y Tàbata, D. (2010). *Estrategias didácticas para mejorar la práctica del dictado, como herramienta para reforzar la lectura y la escritura*. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada (UNEFA). Estado Sucre, Venezuela.
- Marín, S. (2002). *Matemáticas y aprendizaje de las matemáticas en equipos cooperativos (A.M.E.C.)*. Revista Campo Abierto, 2002, No. 22, p. 15-35.
- Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2a. ed.
- Martínez H., J. y Valdunquillo. C. (2009). *Los problemas de la audición en el aula*. [Documento en Línea] Disponible en: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69002/1/Los_problemas_de_la_audicion_en_el_aula.pdf
- Martínez M., M. (2008). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico Práctico*. 3ra. Edición México: Trillas, 1998. (Reimpresión 2008)
- Martínez M., M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. 2da. Edición. México: Trillas, 2006 (Reimpresión 2009).
- Mascarell, E. (2017). *Base Cognitiva de la Dislexia*. [Documento en Línea] Disponible en: <http://www.ladislexia.net/base-cognitiva-deficit-fonologico/>
- Maussa R., L., Osorio A., Y., Otalvora A., M., Sibaja D., E. y Vizcaino L., A. (2011). *Estrategias que permiten mejorar la atención dispersa y el aprendizaje significativo*. Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería. Programa de Formación Complementaria. Colombia.

- Medina R., I. (2015). *Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Escuela de Educación Línea de Comunicación. Maestría en Educación. (Tesis de Maestría). Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1979). *Decreto 2277 de 1979: Estatuto Docente*. República de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994). *Decreto 1860*. República de Colombia. Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1996). *Decreto 2082. Atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998). *Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998*. Requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002). *Decreto-Ley 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente*. República de Colombia. Bogotá, D. C.; publicado el 19 de Junio de 2002. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003). *Resolución 2565*. Congreso de la República de Colombia. Publicado en: 2003, Octubre 24.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003). *Estándares básicos de competencia de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía: lo que los estudiantes deben saber y saber*

hacer. [Documento en Línea] Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Perfil docente*. Documento de circulación interna.

Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009). *Trastornos del aprendizaje, un infierno infantil*.

Medio Publicitario Digital: El Nuevo Siglo. Informe Especial. [Publicación: 2009, Marzo 3].

República de Colombia. [Documento en Línea] Disponible en:

<http://www.mineduccion.gov.co/observatorio/1722/article-184125.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011). *Perfil de competencias de docentes y docentes*.

Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013). *Evaluación de Competencia: Documento Guía*.

Bogotá D.C. [Documento en Línea] Disponible en:

https://www.mineduccion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_3_Basica Primaria.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015). *Derechos básicos de aprendizaje: matemáticas*.

[Documento en Línea] Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016). *Decreto 501 del 31 de marzo de 2016*.

República de Colombia. [Documento en Línea] Disponible en:

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20501%20DEL%2030%20DE%20MARZO%20DE%202016.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). *Decreto 1421*. Educación inclusiva: atención educativa a la población con discapacidad. República de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.
- Moore, D. y Jefferson, J. (2005). *Manual de Psiquiatría Médica*. Editor: Elsevier España, S.A. Madrid, España.
- Monedero, C. (1984). *Dificultades de aprendizaje escolar: una perspectiva neuropsicológica*. 1ra. edición. Ediciones Pirámide S.A: Madrid.
- Monje A., C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo. Neiva, Colombia.
- Molero del R., F. (2008). *Problemas en la adquisición de la lectoescritura: la Dislexia*. Revista Digital “Temas para la Educación”, N° 5, Noviembre 2009. Andalucía, España.
- Moreno (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje*. Alcaldía Ciudad Bolívar. Bogotá, Colombia.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategia de Aprendizaje*. Edit Santillana Siglo XXI. Madrid. 1987.
- Ocampo, T. (1998). *Cuando aprender es un problema*. Ciencia al Día. Publicación digital realizada en el año 2009. Cali, Colombia. [Documento en Línea] Disponible en: <http://aupec.univalle.edu.co/informes/abril98/aprender.html>
- Organización de la Naciones Unidas (ONU, 1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. [Documento en Línea] Disponible en: <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro, un desafío para compartir*. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Oficina Internacional de Educación. Ginebra, 25 a 28 de noviembre de 2008.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014). *Enseñanza y Aprendizaje. Resumen. Lograr la Calidad para Todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. 1ra. edición. Ediciones UNESCO. París, Francia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Una mirada sobre América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). 2da. edición. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU, 1990.

Pavié, A. (2011). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 67-80. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. Zaragoza, España.

Pérez B., Ferri, B., Melià, D. y Miranda, C. (2007). *Resiliencia y riesgo en niños con dificultades de aprendizaje*. Revista de Neurología, 44, pp. 9-12.

- Puente F., A. (s/f). *Coexistencia de la dislexia y el Déficit de Atención*. Fundación de Neuropsicología Clínica. Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, España.
[Documento en Línea] Disponible en: www.fnc.org.ar
- Pratt, H. y Patel, D. (2007). *Trastornos del aprendizaje en niños y adolescentes*. *Primario Cuidado: Clínicas en la práctica de la oficina*, 37, pp. 361-374.
- Ratchcliffe (1982). *Trastornos del habla y del aprendizaje en niños con anomalías en los cromosomas sexuales*. *Medicina del desarrollo y neurología infantil*, 24: 80-84
- Raya R., E. (2010). *Factores que intervienen en el aprendizaje*. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, N° 7, marzo 2010. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. España.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. (BOE núm. 131, 2 de junio de 1995).
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia: una experiencia personal a través de la investigación*. Editor: Grupo Planeta, 2018. [Documento en Línea] Disponible en:
<https://books.google.co.ve/books?id=ASdnDwAAQBAJ&pg=PP34&dq=La+dislexia+no+es+t%C3%A1+relacionada+con+la+inteligencia&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjY463fg9DhAhXxx1kKHW4UB3wQ6AEIJzAA#v=onepage&q=La%20dislexia%20no%20est%C3%A1%20relacionada%20con%20la%20inteligencia&f=false>
- Restrepo N., M. (2016). *Características de las Prácticas Educativas en el Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío que aportan a la construcción de la educación inclusiva*. Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Riano R., J. (s/f). *Déficit de atención*. Revista: Colombia Aprende. La Red del Conocimiento.

Colombia. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-74868.html>

Rigau R., E., García N., C. y Artigas P., J. (2004) *Características del trastorno de aprendizaje no verbal*. Revista de Neurología, 38, pp. 33-38.

Rodríguez G., G; Gil F., J. y García J., E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 2da. Edición. Ediciones Aljibe, S.L., 1996. Málaga: Aljibe.

Romero, F. (2009). *Aprendizaje significativo y constructivismo*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 3.

Roselli, M., Báteman, J., Guzmán, M. y Ardila, A. (1999). *Frecuencia y características de los problemas específicos en el aprendizaje en una muestra escolar aleatoria*. Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 1, pp.128–138.

Ruiz G., M. (2014). *Percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil sobre la integración e inclusión de alumnos/as afectados de discapacidad*. Trabajo de Grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén, España.

Sabino, C. (2014). *El proceso de la investigación*. 10ma. edición (1ra. reimpresión). Episteme Editorial. Guatemala.

Sáiz Ll., M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva: Atención a la diversidad*. Serie atención a la diversidad/Educación especial. Volumen 255 (Editorial Graó: edición en castellano).

- Sánchez, C. (2017). *Análisis de los elementos para una estrategia de Inclusión educativa en educación media del Municipio de Pamplona*. Trabajo de Grado. Facultad de educación. Universidad de Pamplona, Pamplona.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). *Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa*. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 2: 169-178, 2008. [Documento en Línea] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Sánchez P, A. y Torres G., J. (2002). *Educación especial I: una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. 2da. edición. Ediciones Pirámide, 23-44, p. 39. Madrid, España.
- Sapon S, M. (1999). *Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas*. En Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. (pp.37-54). Madrid: Narcea Ediciones.
- Secretaria de Educación Distrital (2011). *Reorganización curricular por ciclos*. Referentes conceptuales y metodológicos. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2011.
- Silva, J. (2007). *Metodología de la investigación, elementos*. (1ra ed.). Caracas: Editorial CO-BO.
- Sikes, P. (1985). *El ciclo de vida de los maestros*. En S.J. Ball y I. F. Goodson, I. F. (ed.), Pp. 27-60.
- Slavin, R. (1985). *Individualización asistida por equipos: combinando aprendizaje cooperativo e instrucción individualizada en matemáticas*. En: *Aprendiendo a cooperar, cooperando para aprender*. Nueva York: Plenum Press, 1985.

- Soprano, A. (2009). *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes*. Editorial Paidós.
- Soto C., R. (2003). *La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2003, p. 0. Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Spivey, B. y Loraine, S. (2009). *El trastorno de procesamiento auditivo en niños – síntomas y tratamientos*. Super Duper Publications. Número 130. [Documento en Línea] Disponible en: http://www.superduperinc.com/handouts/pdf/130_Spanish.pdf
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera edición (en español). Editorial Universidad de Antioquia. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor y Bodgan (2003). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Madrid, España: Paidós.
- Tenorio, E. (2011). Aproximación teórica sobre las empresas de producción social en Venezuela. Cayapa, volumen 21, 11-26. [Documento en Línea] Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35242/1/articulo1.pdf>
- Torres C., A. (2015). Percepciones, actitudes y prácticas educativas de los docentes frente a la inclusión e integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales. Universidad de Pamplona. Facultad de Educación. Maestría en Educación.
- Tripero T., A. (2000). *Desarrollo en la Primera Infancia*. En Psicología del Ciclo Vital. Madrid.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2008). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas, Venezuela.
- Vaillant, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. Informe final. Madrid: OEI, 2009.
- Valdés C., A., Martín P., M. y Sánchez E., P. (2009). *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm. 1, 2009. México.
- Vander Der Vlugt (1985). *Subgrupos y subtipos de niños con discapacidades de aprendizaje y niños normales: una replicación intercultural*. En: B. P. Rourke Eds. *Neuropsicología de las discapacidades de aprendizaje: aspectos esenciales del análisis de subtipos*. Nueva York: Guilford Press, pp. 212-227.
- Vélez L., L. (2013). *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. [Documento en Línea] Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702013000100007.
- Villarejo, E. (2002). *Deficiencias Metodológicas en la Realización del Dictado Tradicional*. [Documento en Línea] Disponible en: www.Lengua.profe.net/archivos2.
- Viramonte, M. (2000). *Comprensión lectora*. (Compilación) Ediciones Colihue S.R.L: Buenos aires, Argentina.

Vygotsky L., S. (1988). *Escritos Escogidos de Psicología*, Ed. a cargo de A. N. Leontiev y A. R.

Luria, Moscú. Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN.0210-3702. Infancia y Aprendizaje.

(Artículo escrito en 1954, año en que murió el autor, a los 38 años, fue publicado póstumo.

Walberg, H., y Paik, S. (2002). *Prácticas eficaces*. Bogotá: Magisterio.

Warnock, M. (1979). *Informe sobre Necesidades Educativas Especiales*. Informe del Comité de

investigación sobre Educación de Niños y Jóvenes Discapacitados. Londres: HMSO.

APENDICES

[APENDICE A]

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO APLICADO A LOS PADRES DE LOS MENORES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado a participar de la investigación: **ABORDAJE PEDAGÓGICO-TERAPÉUTICO EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BETHLEMITAS BRIGHTON DE PAMPLONA: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**, realizada por la investigadora: **HEIDY TRIANA BAUTISTA**, aspirante al título de Magister en Educación, Terapeuta ocupacional.

Entiendo que recibiré información para realizar el Cuestionario de Evaluación de Problema de Aprendizaje (CEPA), el cual será explicado la forma de diligenciarlo; con el objetivo de diagnosticar, las dificultades de aprendizaje en niños de 6 y 7 años de edad; permitiendo con tales resultados, el establecimiento de estrategias terapéuticas y pedagógicas para el abordaje de estos niños en el aula.

He sido informado, que en esta investigación, no se corre ningún tipo de riesgo, puesto que sus respuestas tendrán un tratamiento confidencial. De igual manera, no hay beneficios para mi persona y que no se me recompensaran más allá de mis quehaceres académicos. Se me ha proporcionado el nombre de la investigadora; la cual puede ser fácilmente contactada, usando el nombre, teléfono y correo electrónico que se me han dado de esa persona.

Nombre del Participante _____

Firma del Participante _____

Fecha _____ Día/mes/año

He leído con exactitud o he sido testigo, de la lectura exacta del documento de consentimiento informado para el potencial participante y el individuo ha tenido la oportunidad de hacer preguntas; por lo cual, confirmo que el individuo ha dado consentimiento libremente.

Nombre del Investigador _____

Firma del Investigador _____

Fecha _____ Día/mes/año

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado _____ (iniciales del investigador/asistente)

[APENDICE B]

Ficha Sociodemográfica

Instrucciones:

A continuación, se presenta un conjunto de aspectos relacionados con ámbitos académicos y laborales. Lo que debe hacer es marcar con un (X) una de las opciones numeradas por cada uno de los indicadores sobre los cuales se le consulta.

Nombres: _____

1. Edad:

1. Entre 20 y 30 años
2. Entre 31 y 40 años
3. Entre 41 y 50 años
4. Entre 51 y 60 años
5. De 61 años a más

2. Sexo:

Femenino
Masculino

3. Estado civil:

1. Soltero
2. Casado
3. Viudo
4. Divorciado
5. Separado

4. Estrato social

1. Uno
2. Dos
3. Tres
4. Otro _____

5. Nivel de estudios alcanzado

1. Bachiller académico
2. Bachiller Normalista
3. Licenciado(a)
4. Magíster
5. Doctor(a)

6. Especialidad:

1. Educación
2. Literatura
3. Lingüística
4. Filosofía
5. Historia
6. Antropología
7. Otra _____

7. Años de experiencia docente

1. Entre 1 y 5 años
2. Entre 6 y 10 años
3. Entre 11 y 15 años
4. Entre 16 y 20 años
5. Entre 21 y 25 años
6. Entre 26 y 30 años
7. Entre 31 y 35 años

8. Tipo de contrato con la IE:

1. Contrato por prestación de servicios
2. Contrato por nomina
3. contrato de planta

9. Situación laboral:

1. Tiempo parcial
2. Tiempo completo

10. Pertenece a alguna agremiación sindical:

1. Si__Cuál _____
2. No

[APENDICE C]

Instrumento de Evaluación

Cuestionario de Problemas de Aprendizaje (CEPA)

Primer Ciclo Básico

(Para ser respondido por el profesor)

Dr. Luis Bravo Valdivieso

Nombre del alumno: _____

Edad: _____ Curso: _____ Escuela: _____

Señale con una cruz (X) su evaluación del alumno frente a cada ítem. Al final puede sumar los puntos, según las instrucciones del manual.

PUNTAJE TOTAL: _____					
A)	RECEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
1.	¿Cómo entiende las instrucciones orales?				
2.	¿Cómo entiende las tareas que se piden?				
3.	¿Cómo escucha?				
4.	¿Cómo comprende el vocabulario y el significado de las palabras corrientes que emplea el profesor o de los textos?				
B)	EXPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
5.	¿Cómo es su pronunciación?				
6.	¿Emplea adecuadamente las palabras (uso de vocabulario)?				
7.	¿Cómo es su capacidad para narrar experiencias personales? (claridad en su expresión oral y para expresar oralmente lo que quiere decir)				
8.	¿Cómo es para expresar verbalmente las materias aprendidas?				
C)	ATENCIÓN-CONCENTRACIÓN-MEMORIA	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
9.	¿Cómo atiende en clases al profesor?				
10.	¿Cómo se concentra para trabajar solo?				
11.	¿Cómo considera que tiene la memoria?				
D)	ERRORES DE LECTURA Y ESCRITURA	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
	Al leer				
12.	Confunde letras				
13.	Confunde sílabas				
14.	Confunde palabras de dos o tres sílabas				
15.	Tiene lectura silábica				
16.	Lee de corrido pero no comprende				

17.	Lee y comprende, pero olvida rápidamente				
	Al escribir				
18.	Confunde sílabas o letras cuando copia				
19.	Se equivoca al escribir frases				
20.	Se equivoca al escribir dictado				
21.	Comete muchas faltas de ortografía				
22.	Tiene letra ilegible cuando escribe				
23.	Tiene serias dificultades para redactar sólo un trozo				
E)	MATEMÁTICAS	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
24.	Confunde los números cardinales				
25.	Confunde los números ordinales				
26.	Se equivoca al sumar				
27.	Se equivoca al restar				
28.	Tiene dificultades para comprender en qué consisten las operaciones				
F)	EVALUACIÓN GLOBAL Aprendizaje ¿Cómo comprende?	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
29.	Castellano				
30.	Matemáticas				
G)	INTELIGENCIA	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
31.	¿Cómo encuentra la inteligencia del niño/a?				

[APENDICE D]

Entrevista a Docentes

(Guion de Preguntas Abiertas)

1. ¿Podría darme alguna definición de lo que usted entiende por dificultades de aprendizaje?
2. ¿Qué tipo de experiencias educativas ha tenido con niños que hayan sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje?
3. ¿Básicamente con que tipos de trastornos de aprendizaje se ha encontrado durante su práctica pedagógica?
4. ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas ha implementado con estos escolares?
5. ¿Podría usted referir si resulta fundamental la aplicación de estrategias terapéuticas para estos niños y cuáles serían las más acordes conforme a su dificultad para aprender?
6. ¿Qué tipo de estrategias terapéuticas ha puesto usted en práctica con ellos?
7. ¿Considera usted que le hace falta mayor información y apoyo acerca del abordaje de las dificultades de aprendizaje de los escolares a su cargo?
8. ¿Qué clases de apoyos considera requiere para abordar este tipo de estudiantes en su aula?