

LOS DBA: HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN DE LAS
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA

ROXANA ALVARADO CASTRO
MARYMAR CAICEDO ROZO
MÓNICA LISETH GELVEZ ESQUIVEL

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PAMPLONA

2019

LOS DBA: HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN DE LAS
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA

ROXANA ALVARADO CASTRO
MARYMAR CAICEDO ROZO
MÓNICA LISETH GELVEZ ESQUIVEL

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

ASESORA
MG. GLADYS SOCORRO QUINTANA FUENTES

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PAMPLONA

2019

Índice

<u>Resumen</u>	9
<u>Abstract</u>	10
<u>Introducción</u>	11
<u>Capítulo I:</u>	13
<u>1. El problema</u>	13
<u>1.1 Planteamiento del problema</u>	13
<u>1.2 Formulación del problema</u>	21
<u>1.3 Objetivos</u>	21
<u>1.3.1 General</u>	21
<u>1.3.2 Específicos</u>	21
<u>1.4 Justificación</u>	22
<u>1.5 Contexto</u>	30
<u>2. Capítulo II: Referentes Teóricos</u>	31
<u>2.1 Antecedentes</u>	31
<u>2.1.1 Internacional</u>	31
<u>2.1.2 Nacional</u>	32
<u>2.1.2.1 Nacional</u>	35
<u>2.1.2.2 Nacional</u>	36
<u>2.1.3 Regional</u>	38
<u>2.2 Base teórica</u>	39
<u>2.2.1 Aprendizaje</u>	40
<u>2.2.1.1 Los estilos de aprendizaje</u>	44
<u>2.2.1.1.1 El estilo activo</u>	44
<u>2.2.1.1.2 El estilo teórico</u>	45
<u>2.2.1.1.3 El estilo reflexivo</u>	45
<u>2.2.1.1.4 El estilo pragmático</u>	45
<u>2.2.1.2 Proceso de aprendizaje</u>	46
<u>2.2.2 El aprestamiento</u>	48
<u>2.2.3 Dispositivos básicos de aprendizaje</u>	50
<u>2.2.3.1 Sensación</u>	51
<u>2.2.3.2 Senso-percepción</u>	52
<u>2.2.3.3 Percepción</u>	52
<u>2.2.3.3.1 Percepción visual</u>	53
<u>2.2.3.3.1.1 Reconocimiento Perceptivo</u>	53
<u>2.2.3.3.2 Percepción auditiva</u>	54
<u>2.2.3.3.3 La importancia de la percepción</u>	55
<u>2.2.3.4 Atención</u>	56
<u>2.2.3.4.1 La orientación atencional</u>	57
<u>2.2.3.4.2 La red ejecutiva</u>	58
<u>2.2.3.4.2.1 Alteraciones de las funciones intelectuales en la atención</u>	59
<u>2.2.3.5 Memoria</u>	59
<u>2.2.3.5.1 Memoria a corto plazo (MCP)</u>	61

<u>2.2.3.5.2 Memoria operativa</u>	62
<u>2.2.3.5.3 Memoria a largo plazo (MLP)</u>	63
<u>2.2.3.5.3.1 Características de la MLP</u>	63
<u>2.2.3.6 Motivación</u>	65
<u>2.2.3.6.1 El proceso motivacional</u>	66
2.2.4 <u>Nociones básicas</u>	68
<u>2.2.4.1 Esquema corporal</u>	68
<u>2.2.4.1.1 Desarrollo psicomotriz</u>	70
<u>2.2.4.1.2 Desarrollo perceptivo</u>	71
<u>2.2.4.2 Lateralidad</u>	73
<u>2.2.4.3 Espacialidad</u>	75
<u>2.2.4.3.1 Percepción espacial</u>	75
<u>2.2.4.4 Temporalidad</u>	77
<u>2.2.4.5 Motricidad gruesa</u>	79
2.2.5 <u>Pensamiento</u>	81
<u>2.2.5.1 El pensamiento simbólico pre-conceptual (2-4 años)</u>	82
<u>2.2.5.2 El pensamiento intuitivo (4-7 años)</u>	84
2.2.6 <u>Conciencias</u>	85
<u>2.2.6.1 Conciencia fonológica</u>	85
<u>2.2.6.2 Conciencia fonémica</u>	85
<u>2.2.6.3 Conciencia fonética</u>	86
2.2.7 <u>Lenguaje</u>	87
<u>2.2.7.1 Proceso lector</u>	89
2.2.8 <u>Dificultades de aprendizaje en la lectura</u>	91
<u>2.2.8.1 Clasificación de las dificultades de aprendizaje en la lectura</u>	92
<u>2.2.8.1.1 Omisión</u>	92
<u>2.2.8.1.2 Sustitución</u>	93
<u>2.2.8.1.3 Inversión</u>	93
<u>2.2.8.1.3.1 Inversión simple</u>	93
<u>2.2.8.1.3.2 Inversión estética</u>	94
<u>2.2.8.1.4 Agregados</u>	94
<u>2.2.8.1.5 Repetición</u>	94
2.2.9 <u>Lineamientos curriculares</u>	95
2.2.10 <u>Estándares básicos de competencias (EBC)</u>	95
2.2.11 <u>Diseño universal para el aprendizaje (DUA)</u>	99
<u>2.2.11.1 ¿Qué aporta DUA a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad en el aula?</u>	100
2.2.12 <u>Derechos básicos de aprendizaje (DBA)</u>	101
<u>2.2.12.1 El camino recorrido</u>	102
<u>2.2.12.2 ¿Qué son los DBA?</u>	103
<u>2.2.12.3 Criterios de los DBA</u>	103
2.2.13 <u>Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)</u>	104
<u>2.2.13.1 Objetivos del Plan Nacional de Lectura y Escritura</u>	104

<u>2.2.13.1.1 Objetivo general</u>	104
<u>2.2.13.1.2 Objetivo específico</u>	105
<u>2.2.14 Inclusión</u>	105
<u>2.2.15 Diversidad</u>	108
<u>2.2.15.1 La diversidad en la escuela</u>	108
<u>2.2.16 Práctica pedagógica del docente frente a las dificultades de aprendizaje</u> ...	110
<u>2.2.16.1 Detección de dificultades de aprendizaje en la lectura</u>	111
<u>2.2.16.2 Ajustes razonables para la investigación pedagógica</u>	114
<u>2.3 Bases legales</u>	115
<u>2.4 Categorías de trabajo</u>	121
3. Capítulo III: Referentes metodológicos	124
<u>3.1 Referentes metodológicos</u>	124
4. Capítulo IV: Resultados	142
<u>4.1 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos</u>	142
<u>4.2 Análisis, interpretación y discusión de los resultados</u>	143
<u>4.2.1 Los informantes</u>	143
<u>4.2.2 Análisis de la prueba de lectura aplicada a los estudiantes de</u> <u>los grados primero y segundo de la básica primaria</u>	154
5. Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones	170
<u>5.1 Conclusiones</u>	170
<u>5.2 Recomendaciones</u>	173
6. Capítulo VI: Propuesta	174
<u>6.1 Justificación</u>	174
<u>6.2 Marco referencial</u>	175
<u>6.2.1 Dispositivos básicos de aprendizaje</u>	175
<u>6.2.1.1 Sensación</u>	175
<u>6.2.1.2 Senso-percepción</u>	176
<u>6.2.1.3 Percepción</u>	177
<u>6.2.1.3.1 Percepción visual</u>	177
<u>6.2.1.3.1.1 Reconocimiento perceptivo</u>	178
<u>6.2.1.3.2 Percepción auditiva</u>	179
<u>6.2.1.3.3 La importancia de la percepción</u>	180
<u>6.2.1.4 Atención</u>	181
<u>6.2.1.4.1 La orientación atencional</u>	181
<u>6.2.1.4.2 La red ejecutiva</u>	182
<u>6.2.1.4.2.1 Alteraciones de las funciones intelectuales</u> <u>en la atención</u>	183
<u>6.2.1.5 Memoria</u>	184
<u>6.2.1.5.1 Memoria a corto plazo (MCP)</u>	185
<u>6.2.1.5.2 La memoria operativa</u>	186
<u>6.2.1.5.3 Memoria a largo plazo (MLP)</u>	187
<u>6.2.1.5.3.1 Característica de la MLP</u>	187
<u>6.2.1.6 Motivación</u>	189

<u>6.2.1.6.1 El proceso motivacional</u>	190
<u>6.2.2 Nociones básicas</u>	192
<u>6.2.2.1 Esquema corporal</u>	192
<u>6.2.2.1.1 Desarrollo psicomotriz</u>	194
<u>6.2.2.1.2 Desarrollo perceptivo</u>	195
<u>6.2.2.2 Lateralidad</u>	197
<u>6.2.2.3 Espacialidad</u>	199
<u>6.2.2.3.1 Percepción espacial</u>	199
<u>6.2.2.4 Temporalidad</u>	201
<u>6.2.2.5 Motricidad gruesa</u>	203
<u>6.2.3 Conciencias</u>	205
<u>6.2.3.1 Conciencias fonológicas</u>	205
<u>6.2.3.2 Conciencias fonémicas</u>	205
<u>6.2.3.3 Conciencias fonéticas</u>	206
<u>6.3 Objetivos</u>	207
<u>6.3.1 Objetivo general</u>	207
<u>6.3.2 Objetivo específico</u>	207
<u>6.4 Metodológico</u>	208
<u>Prospectiva</u>	210
<u>Referencias</u>	211
<u>Anexos</u>	217

Índice de tablas

Tabla 1. Base legal internacional	116
Tabla 2. Base legal nacional	120
Tabla 3. Cuadro de categorías	121
Tabla 4. Análisis de los informantes	136
Tabla 5. Los informantes del objeto de estudio	137
Tabla 6. Dificultades de aprendizaje en la lectura	155

Índice de figuras

Figura 1. Triangulación	142
---	-----

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
TRABAJO DE GRADO: MODALIDAD INVESTIGACIÓN

LOS DBA: HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN DE LAS
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA

Pamplona, 8 de Diciembre de 2019

Autores:

Alvarado Castro, Roxana

Caicedo Rozo, Marymar

Gelvez Esquivel, Mónica Liseth

Docente Asesor:

MG. Gladys Socorro Quintana Fuentes

RESUMEN

La presente investigación se enfoca en los errores detectados en las dificultades de aprendizaje (lectura), aplicada en el contexto urbano en la Ciudad de Pamplona, en el Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Santa Marta y en el contexto rural en el municipio de Pamplonita, Norte De Santander en la I. E. Nuestra Señora del Pilar, Sede Camilo Daza ubicada en la Vereda San Rafael. El referente metodológico se enfoca en la investigación cualitativa, de tipo descriptiva, el método empleado es el estudio de casos, y el fenómeno que se aborda desde el enfoque cualitativo, son las Dificultades de Aprendizaje específicamente en la Lectura y el objeto de estudio son los DBA. Se implementó la técnica de la entrevista de tipo estructurada y su instrumento el guión de entrevista con preguntas abiertas y la técnica de la prueba de lectura y su instrumento la rúbrica de interpretación de resultados. Los resultados obtenidos, evidencian que los docentes no implementan estrategias que faciliten la superación de las dificultades, y en ocasiones no se interesan por brindar el apoyo oportuno a los estudiantes durante el ejercicio del proceso lector. Por lo tanto, es importante considerar que los docentes intervengan de forma inmediata frente a las dificultades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, ya que, como se logró evidenciar, si las dificultades no se intervienen tempranamente se complejizan. Por ende, es fundamental que los docentes conozcan con claridad cada uno de los procesos que el niño requiere para el desarrollo de una lectura adecuada. La creación de la herramienta, le permitirá al docente conocer los procesos que requiere la lectura y al mismo tiempo saber intervenir frente a las dificultades de aprendizaje, puesto que las actividades que en ella se proponen obedecen a la estimulación de los procesos primarios o pre-recurrentes que requiere la lectura.

Palabras claves: DBA, Dificultades de aprendizaje en la lectura, Errores, Estimulación, Estrategias, Pre-recurrentes, Proceso lector y Superación de las dificultades.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
TRABAJO DE GRADO: MODALIDAD INVESTIGACIÓN

LOS DBA: HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN DE LAS
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA

Pamplona, 8 de Diciembre de 2019

Autores:

Alvarado Castro, Roxana

Caicedo Rozo, Marymar

Gelvez Esquivel, Mónica Liseth

Docente Asesor:

MG. Gladys Socorro Quintana Fuentes

ABSTRACT

This research focuses on the errors detected in learning difficulties (reading), applied in the urban context in the City of Pamplona, in the San Francisco de Asís Archdiocesan Technical Institute, Santa Marta headquarters and in the rural context in the municipality from Pamplonita, Norte De Santander in the EI Nuestra Señora del Pilar, Camilo Daza headquarters located in the San Rafael Trail. The methodological reference focuses on qualitative research, descriptive type, the method used is the case study, and the phenomenon that is approached from the qualitative approach, are the Learning Difficulties specifically in Reading and the object of study are the DBA. The structured interview technique was implemented and its instrument the interview script with open questions and the reading test technique and its instrument the interpretation of results rubric. The results obtained show that teachers do not implement strategies that facilitate overcoming difficulties, and sometimes they are not interested in providing timely support to students during the exercise of the reading process. Therefore, it is important to consider that teachers immediately intervene in the face of learning difficulties that students develop, since, as evidenced, if the difficulties are not intervened early, they become more complex. Therefore, it is essential that teachers know clearly each of the processes that the child requires for the development of adequate reading. The creation of the tool will allow the teacher to know the processes that reading requires and at the same time know how to intervene in the face of learning difficulties, since the activities proposed in it are due to the stimulation of the primary or pre-school processes. Recurring reading required.

Keywords: DBA, reading learning difficulties, Errors, Stimulation, Strategies, Pre-recurring, reading process and Overcoming difficulties.

Introducción

La investigación se enfoca su estudio en las Dificultades de Aprendizaje en la lectura, evidenciada en los errores como la Omisión, Sustitución, Inversión simple, Inversión Estética, Agregados y Repetición y la Práctica Docente frente a las mismas.

El presente informe se organiza en VI Capítulos: En el capítulo I se sustenta el planteamiento del problema, la formulación del problema, los objetivos (general y específicos), la justificación y el contexto.

El capítulo II se compone por los referentes teóricos en donde se incluye los antecedentes, bases teóricas, bases legales y el cuadro de categorías de trabajo.

El capítulo III está comprendido por los referentes metodológicos en el cual se sustenta el enfoque, tipo de investigación y diseño, método, el escenario, los informantes y criterios para la selección, proceso de la recolección de datos (técnicas e instrumentos), la validez y confiabilidad en el estudio y la fase del estudio y procedimiento para la ejecución de la investigación.

El capítulo IV en él se evidencian los resultados y en este proceso se implementan las técnicas para el procesamiento y análisis de datos, análisis e interpretación y la discusión de resultados.

El capítulo V, mediante él se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

El capítulo VI corresponde a la propuesta, la cual está organizada por la justificación, el marco referencial, objetivos, metodología y formulación de la propuesta.

Capítulo I

1. El problema

1.1. Planteamiento del problema

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua española, (Real Academia española, 2018): La palabra “lenguaje” se deriva del occit. *lenguatge*, facultad del ser humano de expresarse y comunicarse a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos. Así mismo, lo define también como el estilo, modo de hablar y escribir de cada persona en particular, es decir, un conjunto de signos orales y escritos que a través de sus significados y su relación permiten la expresión y la comunicación humana.

Son muchos los aspectos que se pueden analizar con relación al lenguaje, pero este estudio está encaminado hacia el lenguaje oral desde el punto de vista de sus dificultades para el aprendizaje en el proceso escolar. En el niño, el lenguaje es fundamental para conocer el mundo que lo rodea y establecer sus primeras relaciones de afecto en el contexto familiar y posteriormente en el entorno escolar. En este sentido, el lenguaje se inicia desde el llanto del bebé que poco a poco con el desarrollo físico y mental va adquiriendo un uso, fijación y automatización comunicativa de un medio de expresión oral fonético-léxico, que constituye un verdadero código de señales explícitas a través de los medios expresivos u orales.

Teniendo en cuenta que la investigación enfatiza su estudio únicamente en el proceso lector, es importante mencionar que dentro de la etapa del desarrollo del lenguaje se

desencadenan gran variedad de aprendizajes, entre ellos se resalta la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura y se definen como habilidades humanas que permiten forjar, crear y construir el conocimiento, como también capacidades que todas las personas pueden adquirir en un proceso que va más allá de la comprensión de símbolos y sus combinaciones.

El dominio de la lectura y de la escritura implica el conocimiento del uso adecuado de los íconos como lo son: letras, signos y reglas. Este proceso es importante en los primeros años de vida del niño, y en la escuela se convierte de manera significativa, debido a que genera en los estudiantes el gusto por los conocimientos y las experiencias que los textos le permiten vivenciar, fomentan de este modo el aprendizaje sobre el mundo que les rodea. Es así, que los docentes que orientan el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, deben tener claridad en cuanto al desarrollo del niño que incluye sus cambios físicos, intelectuales, comunicativos, sociales y emocionales.

Sin embargo, deben reconocer que entre ellos se presentan grandes diferencias en estos aspectos del desarrollo multidimensional y que en algunos niños puede verse afectado su aprendizaje. Tanto los procesos didácticos como el contexto en donde el niño se desenvuelve, pueden incidir de una manera positiva o negativa en su aprendizaje y ocasionar dificultades o no en éste, generando en ellos un éxito o fracaso escolar. De acuerdo a lo anterior, el currículo se encuentra organizado por las diferentes áreas de conocimiento, las cuales están orientadas por los lineamientos curriculares, que de igual

manera enfocan las competencias que los estudiantes deben ir adquiriendo en cada una de ellas.

No obstante, dentro de las aulas por la diversidad de aprendizaje que en ella se evidencia específicamente en la población promedio, se detectan estudiantes que por diferentes circunstancias no pueden alcanzar estos logros, lo que conlleva a que presenten dificultades en el aprendizaje siendo visibles en los procesos de la lectura. Cabe aclarar que no es exclusivo de un área de conocimiento, sino que son de todas. El aprendizaje de la lectura y la escritura requiere de unos procesos previos que se enmarcan dentro del Aprestamiento y estos se deben estimular en el Nivel Preescolar, es en este nivel donde se cumplen objetivos en las áreas social, intelectual, afectiva y motora, considerando que este desarrollo está íntimamente relacionado con la preparación del niño y la niña para su escolaridad regular.

El nivel de preescolar, no es un primer grado para los más pequeños y no tiene entre sus objetivos la enseñanza formal de la lectura y la escritura. Sin embargo, el docente no debe descuidar la enseñanza de los procesos de aprestamiento en dicha etapa, dado a que estos permiten el fomento de las bases cognoscitivas para el desarrollo del proceso de la lectura y escritura que el niño generará posteriormente en los niveles de la básica primaria. Por lo tanto, el docente no debe esperar a que el niño llegue a primer grado, no debe limitarse el momento de la iniciación en el conocimiento de la lectura y la escritura, sino introducir al niño y la niña desde temprana edad en el mundo de la lengua oral y escrita

(periódico, letreros, cuentos, libros), para que a partir de sus vivencias y experiencias con este medio, puedan ir construyendo el sistema de la lengua oral y escrita; el docente debe ser promotor del desarrollo, y dirigirse a hallar, crear o provocar situaciones que enfrente al estudiante con las experiencias más idóneas para él.

Introducir a los educandos en la lengua oral y escrita debe implicar que el docente conozca el proceso de aprendizaje en este ámbito y considere las experiencias en el hogar, en el preescolar, las expectativas y las diferencias individuales a fin de tomar una decisión pedagógica al respecto (Flores y Martín, 2005). En este sentido, las actividades van dirigidas a promover el desarrollo de destrezas y habilidades que permitan al niño enfrentar con éxito las distintas tareas que demanda el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel de la Educación Básica Primaria.

Actualmente, el Nivel de Preescolar viene asumiendo los reclamos de la Básica Primaria en cuanto a que los niños están llegando sin tener los conocimientos básicos que se exigen, así como la preparación del niño en los términos establecidos para la Primaria en sus primeros grados, lo que implica que la función de este nivel no se está cumpliendo considerándose de gran importancia. De acuerdo con Rojas (1998) la experiencia sensorial es la fuente de los conocimientos y todo saber se fundamenta en la experiencia. Al respecto de los reclamos que la Básica Primaria le hace al nivel Preescolar, el autor indica que estas lagunas en la concepción de cómo conocemos van a traducirse en lagunas didácticas y

educativas...someten a los alumnos a gran cantidad de experiencias y estímulos, sin importar si estos van acordes con las estructuras, capacidades y esquemas del estudiante.

Lo anterior implica que debe tenerse en cuenta la noción de las diferencias individuales en el desarrollo, en el conocimiento de los procesos de lectura y escritura y en las habilidades o requisitos para su aprendizaje. La educación en el Preescolar puede acercar a la lectura y escritura a aquellos niños y niñas que después de un entrenamiento apropiado y secuencial, hayan logrado alcanzar un nivel de madurez que les permita aprender la lectura y la escritura fácilmente con motivación e interés.

En consecuencia, en la actualidad el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia ha organizado los lineamientos curriculares para el Nivel de Preescolar, que permitan garantizar el aprendizaje de los niños en sus primeros años, en donde se promueva integralmente todo su proceso de desarrollo multidimensional sentando las bases necesarias para posteriores aprendizajes y a través de todos los estímulos garantizar la madurez necesaria para ello. De igual manera, el MEN continuando con el trabajo constante de mejorar la calidad educativa en el país, ha venido desarrollando diferentes herramientas para fortalecer las prácticas escolares y los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de Colombia.

Por tanto, para el Nivel de Preescolar como la Básica Primaria, se vienen trabajando los Derechos Básicos de Aprendizaje conocidos como DBA, definidos por el MEN (2015)

como “una herramienta diseñada para todos los miembros de la institución educativa (padres, madres, cuidadores, docentes y estudiantes) que les permite identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las áreas básicas del conocimiento” (p.5).

Los Derechos Básicos de Aprendizaje como los mínimos que debe alcanzar el estudiante en muchas ocasiones, una parte de la población promedio no los logra del todo, dado a que se empieza a evidenciar errores detectados en la elaboración de tareas en casa y en el aula de clase al momento de realizar los dictados y evaluaciones durante el año escolar desde áreas relacionadas con la escritura y la lectura, causados por la falta de maduración de factores como: Cinético (Este sentido nos dice nuestra propiocepción, es decir conocer nuestros movimientos y cambios de presión, movilidad, tensión y posición del cuerpo respecto a sí mismo), Kinestésico (Capacidad que permite ser consciente del movimiento muscular y de la postura. El sentido kinestésico ayuda a controlar y coordinar actividades, como pararse, caminar, pasear, agarrar un objeto y hablar.), Percepción Espacial Global (Es la capacidad que tiene el ser humano de ser consciente de su relación con el entorno en el espacio que nos rodea y de nosotros mismos), la atención, memoria, conceptos relacionados con las nociones básicas y el lenguaje.

En este mismo orden de ideas, otros aspectos que se suman a estas dificultades son las condiciones externas que se dan dentro del aula, tales como: Hacinamiento que impide una educación personalizada en donde se lleve un seguimiento minucioso del proceso de

aprendizaje de los estudiantes y a los niños se les imponen actividades que no corresponden a su desarrollo multidimensional y en este sentido los dispositivos básicos de aprendizaje no son estimulados adecuadamente a través de las nociones básicas que se trabajan en la pre lectura, la pre escritura, la pre matemática, el lenguaje, la motricidad fina y gruesa, saltándose a procesos más complejos que requieren inicialmente de estas bases.

La creencia de que los niños nacen con un dispositivo para entender la tecnología, lo que da por hecho que éste también va a dar cuenta de todos los aspectos en el aprendizaje, cuando por el contrario se observan dificultades en el reconocimiento fonológico, fonémica, fonético, caligráfico y simbólico, para la formación de palabras en la lectura y escritura y posteriormente a la construcción de un lenguaje oral y escrito que requiere de procesos cognoscitivos del pensamiento. A lo anterior, se suma la ansiedad que el maestro demanda frente a las exigencias en los procesos de calidad, del abordaje de las necesidades educativas en los procesos de inclusión, del poco conocimiento frente a las mismas aun cuando hay mucha información sobre estos temas y no se dispone de un tiempo limitado para investigar y estar al día en ello, lo que conlleva a no establecer estrategias pedagógicas de intervención o de ajustes razonables a aquellos estudiantes de la población promedio que lo requieren e incluso hacia las demás Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De igual manera, no hay herramientas específicas que ayuden al docente a detectarlas y a sugerirles lo que se requiere para su superación, puesto que para ellas no se contemplan DBA. Sin embargo, el MEN ha venido estableciendo directrices y normatividades que

promueven la práctica y la cultura inclusiva, para lo cual esto requiere de mayor trabajo en las escuelas, dado que los estudiantes con NEE reciben una educación basada en los mismos principios y fines que la ordinaria, poco o nada adecuada a sus necesidades concretas, que no flexibiliza su currículo, ni se adapta, ni se extiende a su integración y autonomía en situaciones cotidianas (aseo, alimentación, etc.), así como otras necesarias para compensar las carencias derivadas de su discapacidad (logopedia, fisioterapia, atención psicológica, etc.) en donde la educación de estudiantes con NEE ha sido vista como una actividad accesoria e impuesta por la normativa colombiana.

En consecuencia, este trabajo investigativo propone generar una herramienta para la intervención pedagógica de las dificultades de aprendizaje en la lectura, que ayude al docente del aula regular a llevar a cabo los ajustes razonables, basándose en enunciados estructurantes que se constituirán en Derechos Básicos de Aprendizaje específicos para esta necesidad educativa de aquellos estudiantes que no logran cumplir con los mínimos ya establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en las diferentes áreas del conocimiento.

1.2. Formulación del problema

¿Cómo diseñar los DBA como herramienta pedagógica para la intervención de las dificultades de aprendizaje en la lectura de la población promedio en los grados de Primero y Segundo de la Básica Primaria?

1.3. Objetivos

1.3.1. General

Diseñar los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para la intervención de las dificultades de aprendizaje en la población promedio de Primero y Segundo de la Básica Primaria.

1.3.2. Específicos

- Describir la práctica pedagógica de los docentes del aula regular en las dificultades de aprendizaje en la lectura en niños de población promedio de Primero y Segundo de la Básica Primaria.
- Caracterizar las dificultades de aprendizaje que se presentan en la población promedio de Primero y Segundo de la Básica Primaria.
- Estructurar los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para la atención de las dificultades de aprendizaje en la lectura en niños de población promedio de Primero y Segundo de la Básica Primaria.
- Elaborar una propuesta para la intervención pedagógica de las dificultades de aprendizaje en la lectura a partir de los DBA.

1.4. Justificación

El desarrollo del lenguaje desde los primeros años de vida debe ser estimulado por los padres o cuidadores de los infantes, dado a que, esta habilidad es considerada una de las más importantes e influyentes en el futuro desarrollo intelectual y social del niño. El proceso de una buena estimulación del lenguaje y del desarrollo del aprendizaje está influenciado por la etapa del aprestamiento, la cual se entiende como un conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente, que promueve en el niño (a) el desarrollo de habilidades, destrezas, adquisición de hábitos y actitudes positivas para alcanzar el nivel de éxito en el aprendizaje. El aprestamiento estimula la evolución de la capacidad de los niños por eso debe ser progresivo. (Ugalde, 2015).

De acuerdo con Noguera (2013) el aprestamiento es básico para el ser humano, porque se refiere al proceso de preparación que permanentemente se tiene ante cualquier actividad que se quiera iniciar, se realiza en forma gradual y planificada para que realmente estimule y desarrolle procesos, habilidades y destrezas de pensamiento. Para lograrlo se deben abordar cuatro puntos básicos: el área socio-afectiva, el área motora, el área cognitiva y el área del lenguaje.

Es por esta razón que la etapa del aprestamiento es fundamental estimularla, porque ésta le facilitará al infante el desarrollo adecuado de los procesos cognitivos y la adquisición de las habilidades lecto-escritoras. En este mismo orden de ideas, la lectoescritura constituye uno de los contenidos del proceso de aprendizaje de la educación

infantil que mayor trascendencia tiene en la vida del niño; no aprende a leer o tener dificultad tiene un efecto negativo no solo sobre el aprendizaje del resto de las materias, sino también sobre el desarrollo integral, pues le impide apropiarse del conocimiento y la cultura que están plasmados en las mismas. (Gil, Gómez y Medina, 2017).

Es importante mencionar, que la presente investigación se enfatiza en las habilidades de la lectura. En tal sentido, este proceso es definido por Rosinskin (1977) como una forma compleja de aprendizaje simbólico en la que cambios relativamente triviales en una palabra pueden alterar por completo su pronunciación y significado. Es un proceso que implica lenguaje hablado, atención, capacidad motora, memoria de diferentes tipos, organización del texto e imágenes mentales; un proceso en el que las posibilidades de pronunciación de una palabra influyen en su percepción, así como en el significado y la estructura de la frase en la que aparece la palabra (p. 181- 182).

Cuando se refiere a las habilidades lectoras, se hace necesario realizar un proceso de comprensión para la adquisición y reconocimiento de símbolos lingüísticos. En tal proceso, los niños necesitan desarrollar aptitudes como el habla y la audición, las cuales les facilitan la comprensión de grafemas en su estructura cognitiva percibidos en las palabras y frases que lee. Por su parte, Dale (1972) menciona que el objeto de la lectura es la comprensión de los grafemas o morfemas percibido en las palabras y frases. El proceso lector no implica solo la identificación de las palabras, ya que exige las mismas aptitudes lingüísticas que el habla y la audición. El significado de una palabra se interpreta a partir

de la sintaxis de la frase, y si el lector desconoce esta pauta sintáctica, no comprenderá la frase (p. 189).

Es de suma importancia mencionar que, para que el proceso lector sea desarrollado por el niño de forma adecuada, éste requiere de destrezas y capacidades motoras, nociones espaciales, habilidades comunicativas, capacidad de concentración, el desarrollo de las dimensiones, de la memoria y del lenguaje. Por ende, es esencial que las habilidades anteriores se estimulen desde los primeros años de vida del infante, para que éste tenga la facilidad de desarrollar los procesos lingüísticos y sociales de forma adecuada.

En tal sentido, la lectura comienza con la experiencia lingüística, se aplica para descifrar los grafemas y sus fonemas correspondientes y se integra después en una estructura sintáctica con un significado cultural. Según se va adquiriendo educación y experiencia, el proceso se hace más automático y funcional y se pone mayor énfasis en las interpretaciones de conceptos más abstractos y sus posibles relaciones y significados.

Así mismo, para que una persona pueda leer debe adquirir ciertas habilidades cognitivas y lingüístico-perceptivas básicas: Capacidad para centrar la atención, concentrarse y seguir instrucciones, capacidad para comprender e interpretar el lenguaje hablado de la vida cotidiana, secuenciación y memoria auditiva, secuenciación y memoria visual, destreza para decodificar palabras, análisis contextual y estructural del lenguaje,

síntesis lógica e interpretación del lenguaje, desarrollo y ampliación del vocabulario, fluidez de registro y capacidad de relación. (Valett, 2006, p.12-14).

Por su parte Christensen y Luria (1975), sugieren que el proceso lector comienza con la percepción y el análisis visual de un grafema, continua con la recodificación de los grafemas en las estructuras fonéticas correspondientes, y finaliza con la comprensión del significado de lo escrito. Hay que tener en cuenta que, en su última etapa, la lectura es ya un proceso directo, altamente automatizado, en el que apenas se hace uso de análisis y síntesis fonéticos; un proceso basado en el reconocimiento directo del significado de las palabras escritas y, a veces, de frases enteras (p.101).

Es de suma importancia precisar que, todo proceso lector requiere del desarrollo de las habilidades fonéticas, fonémica y fonológicas, por lo que es esencial que los niños desde sus primeros años en la vida escolar las vayan adquiriendo, para darle sentido y relacionar el grafema con el fonema; cuando el estudiante es capaz de realizar tal relación adquiere las habilidades adecuadas para un buen desarrollo del proceso lector y el éxito escolar. Por ende, se hace necesario dar a conocer la concepción de cada una de las habilidades metalingüísticas mencionadas.

Desde la perspectiva cognitiva de Terrel (Citado por Defior 2005), se concibe a la conciencia fonológica como un proceso cognitivo de orden superior y estructurado, mediado por diversas habilidades que a la vez deben irse madurando y adquiriendo para

que la persona logre el uso y manipulación de los elementos básicos del lenguaje oral en su estructura fonológica (p. 25). Por su parte, Osewalt (2015) propone que la conciencia fonológica incluye varias habilidades, una de ellas es la conciencia fonémica. No está basada en el lenguaje escrito, los niños desarrollan la conciencia fonológica escuchando, cuando los niños poseen este grupo de habilidades, ellos son capaces de escuchar y “jugar” con los sonidos del lenguaje hablado, esta es la base para aprender a leer.

El inicio de la conciencia fonológica ocurre a nivel de las sílabas y las palabras, una vez que los niños tienen una conciencia sólida sobre cómo el lenguaje hablado funciona a nivel de sílabas y palabras, pueden comenzar a enfocarse en las partes más pequeñas de una palabra. Esto se conoce como conciencia fonémica. Debido a la relación que guardan estas dos habilidades es necesario que los niños tengan las bases adecuadas y un buen desarrollo del lenguaje oral, porque éstos les facilitaran la adquisición y dominio en el proceso lector.

Osewalt también señala que, la conciencia fonémica es usualmente la última de las habilidades de la conciencia fonológica que se desarrolla; cuando los niños tienen esta habilidad, pueden escuchar y “jugar” con las unidades de sonido más pequeñas (fonemas) que conforman las palabras y las sílabas; las dos habilidades más importantes de la conciencia fonémica son la habilidad para segmentar (dividir una palabra en sus sonidos individuales), y las habilidades para mezclar (mezclar es decir una palabra luego de escuchar cada uno de los sonidos que la componen). Es así, que los niños necesitan esas

habilidades para aprender la conexión entre los sonidos y las letras o palabras escritas, muchos niños que corren el riesgo de tener dificultades en el proceso lector tienen una conciencia fonémica limitada.

Así mismo, el autor postula que la conciencia fonética enseña a los niños a conectar las palabras con los sonidos, a dividirla en sonidos y a mezclar los sonidos en palabras. Los niños usan ese conocimiento para convertirse en lectores y escritores. Por lo general, las escuelas enseñan estas habilidades desde el preescolar hasta el segundo grado. La conciencia fonológica, fonémica y la fonética se complementan entre sí. Es por ello que se hace necesario que desde los primeros años de vida del infante se estimule cada una de las conciencias expuestas anteriormente, dado a que éstas le permitirán al niño desarrollar el lenguaje tanto oral como escrito y la lectura en particular.

Es de suma importancia que el niño desarrolle un buen proceso lector, dado a que esté le permite desarrollar diversas competencias, tanto cognitivas, personales y sociales. Cuando un niño lee posee la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico, lógico matemático, habilidades para la resolución de problemas, comprensión del mundo que lo rodea, desarrollo de la autonomía, la curiosidad, comprensión y argumento de lo que lee, adquisición de conocimientos, expresar sus ideas, capacidad para desenvolverse y exigir sus derechos y cumplir sus deberes dentro de la sociedad en la que participa.

Teniendo en cuenta que en el proceso lector es en donde los estudiantes con mayor frecuencia evidencian dificultad, se hace necesario aclarar que no todos los métodos o metodologías empleadas por los docentes resultan ser eficaz en el desarrollo lector de cada estudiante, por lo que es importante implementar nuevas formas de intervenir y dinamizar cada una de las jornadas académicas, con el fin de que cada uno de los estudiantes que participan en ellas sean incluidos en el proceso educativo sin importar las particularidades o dificultades que poseen. Ante esta necesidad, el MEN ha retomado la propuesta de los DUA (Derechos Universales de Aprendizaje) y ha planteado los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), mediante las cuales se busca el éxito académico de todos los estudiantes.

De acuerdo con el CAST: Centro de Tecnología Especial Aplicada (1990) el DUA se define como un modelo de enseñanza que busca eliminar las barreras en post de “aprender a aprender”, considerando un modelo flexible y modificable que considere a todos los estudiantes sin diferencia alguna entre ellos, potenciando el desarrollo de las habilidades de cada uno de los estudiantes con el uso de distintas estrategias que apunten a la comprensión y aprendizajes de todos y todas.

Este modelo comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes, ayudando a reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes,

a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional en el 2015, propone los Derechos Básicos de Aprendizaje para cada área del conocimiento como matemáticas, lengua castellana, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés. Sin embargo, en el caso de las dificultades de aprendizaje en la lectura (omisión, sustitución, inversión simple, agregados, repetición e inversión estética), no existen los Derechos Básicos de Aprendizaje que orienten su intervención pedagógica específicamente en el momento exacto de la lectura del fonema.

De acuerdo a lo anterior, el interés investigativo se centra en la necesidad de crear los Derechos Básicos de Aprendizaje como una ruta que oriente la intervención pedagógica de los docentes de aula regular de la población promedio sin ningún compromiso cognitivo, pero que presentan dificultad al realizar la lectura exacta del fonema. Es importante aclarar, que la iniciativa de construir los DBA para esta población es una innovación que busca que los docentes realicen el ajuste razonable para intervenir pedagógicamente frente a las dificultades transitorias presentadas en el aula escolar.

Del mismo modo, los DBA sirven como criterio para evaluar socialmente el cumplimiento o no de los aprendizajes mínimos en las áreas del conocimiento, facilitar la vinculación de las familias en el aprendizaje de sus hijos, orientar la secuencia del diseño

y desarrollo curricular por grados, dinamizar las prácticas pedagógicas de los maestros, aplicar los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia (MEN, 2015). En tal sentido, es importante que, los docentes tengan conocimiento acerca de las dificultades de aprendizaje en la lectura puesto que, el mismo, posibilita al maestro la creación de nuevos entornos de aprendizaje que se adapten y respondan a las necesidades de los educandos.

1.5. Contexto

La presente investigación se aplica en Instituciones Educativas de carácter Público en el contexto Rural y Urbano de la Ciudad de Pamplona y el Municipio de Pamplonita, Norte de Santander; con niños de Primero y Segundo Grado de la Básica Primaria en edades comprendidas entre los siete y ocho años, que no presentan compromisos cognitivos, pero que tienen dificultades de aprendizaje transitorias en la lectura, lo cual afecta su proceso académico. En el sector urbano se tiene como referente el Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Santa Martha y en el sector rural la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar, Sede Camilo Daza de la vereda San Rafael del Municipio de Pamplonita, Norte de Santander.

2. Capítulo II: Referentes Teóricos

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacional

Título: Prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje en lectura

Autores: Sonia Alfonso Gil, Manuel Deaño Deaño, Aida Ramos Trigo, Ángeles Conde Rodríguez, María Elena Gayo Álvarez, Valentín Iglesias-Sarmiento, Sandra Limia González y Fernando Tellado González.

Año: 2017.

Lugar: Badajoz, España.

Resumen: Los programas de enseñanza estratégica y mediada de la lectura basados en procesos cognitivos permiten el dominio eficaz de esta habilidad específica, así como la mejora de los procesos cognitivos. Estudiantes de 2º curso de la etapa de Educación Primaria, con y sin riesgo de dificultad lectora, participaron en la implementación de este tipo de programas. A los estudiantes de 2º curso, en riesgo de dificultad lectora, se les aplicó un programa de refuerzo en habilidades lectoras con una metodología diseñada para que el aprendizaje de la lectura tuviese lugar de manera espontánea a través de la interiorización de principios y estrategias. Los resultados indicaron una mejora significativa del proceso cognitivo sucesivo, asociado al dominio de la conciencia fonológica.

Para los estudiantes de 2º curso, el uso de este tipo de programas de intervención constituye la mejor prevención de la dificultad de aprendizaje como evidencia en la mejora

significativa de sus puntuaciones en procesamiento sucesivo y se crearon y aplicaron estrategias cognitivas más eficientes para el desarrollo de la competencia lectora.

Aporte a la investigación: El aporte que brinda esta investigación es a nivel metodológico en cuanto a la implementación de programas basados en pruebas de lectura, que tienen como objetivo reforzar las habilidades lectoras. Además, se postula la creación y aplicación de nuevas estrategias que facilitan y mejoran el proceso de la competencia lectora, lo cual va entrelazado con la propuesta de los DBA, ya que estos facilitan la orientación para la intervención frente a las dificultades transitorias de aprendizaje únicamente en la lectura, y esta orientación generará la superación de las dificultades que los estudiantes presentan en la lectura del fonema.

2.1.2. Nacional

Título: Una mirada a los derechos básicos de aprendizaje de grado primero desde el análisis crítico del discurso: tensiones sobre la alfabetización inicial en Colombia

Autores: Bleyin Adriana Bojacá Intencipa, Rosa Alejandra Díaz León y Rafael Enrique Osorio Melo.

Año: 2017

Lugar: Bogotá, Colombia.

Resumen: Cuando en el año 2015 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia presentó a padres y educadores el documento Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de lenguaje y matemáticas, se esperaba que la nueva propuesta de política atendiera la

solicitud de la comunidad docente de revisar y actualizar los Estándares Básicos de Competencias (EBC). La primera edición de los DBA, de julio de 2015, desató polémicas y reclamaciones por parte de los educadores quienes alegaron que la propuesta no le hacía justicia a la construcción de saber pedagógico que se viene consolidando en el área de lenguaje con documentos como los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencia (2006).

En este marco de ideas en tensión frente a una propuesta de política pública, el presente trabajo hace una revisión de los discursos expresados en documentos públicos por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por parte de la Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje (Red Lenguaje), discursos que manifiestan los argumentos a favor y en contra de los DBA por parte de sus formuladores y sus críticos. Es importante aclarar que el interés de los autores de este trabajo se centra en los DBA de lenguaje de grado primero, especialmente en los enunciados en los que se identifican orientaciones relacionadas con alfabetización inicial. Esta delimitación se sustenta en la intención de analizar con detalle la propuesta del MEN y la crítica de Red Lenguaje en un tema que tradicionalmente genera tensiones, toda vez que la alfabetización inicial suscita múltiples abordajes teóricos y metodológicos en la búsqueda de la mejor manera de acercar a los niños y niñas colombianos a la cultura letrada.

Pero más allá de presentar un tema polémico de actualidad, lo que busca esta investigación es un acercamiento descriptivo y crítico a los discursos de estos participantes

de la formulación de política pública (MEN – Red Lenguaje) por medio del Análisis Crítico del Discurso. En una perspectiva de disenso académico (Van Dijk, 2006) el ACD permite a los investigadores leer los discursos en tensión con actitud crítica y neutral para valorar los elementos conceptuales, metodológicos y políticos, que, de forma explícita o implícita, están presentes en los documentos seleccionados para el corpus de investigación.

Para el abordaje de los DBA desde el ACD se parte por definir el problema y las preguntas de investigación, que en seguida se sustentan desde lo teórico y lo metodológico en la justificación y se definen como acciones puntuales de descripción y análisis en el objetivo principal y los objetivos específicos. Con la revisión de antecedentes se rastrean trabajos que aplican el ACD a la reflexión sobre políticas públicas en educación de modo que se confirma que es importante aplicar esta estrategia metodológica para analizar los DBA en el contexto de la política pública colombiana.

Aporte a la investigación: El aporte de este referente de investigación, se enmarca en el ámbito conceptual o teórico, dado que en él se postulan análisis y apreciaciones frente a las políticas educativas relacionadas con los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, enfocando el estudio investigativo en el área del lenguaje y la alfabetización inicial de los niños y niñas colombianos del Grado Primero de la Básica Primaria; destacando si dichas políticas son viables y aplicables para la calidad educativa del país; en donde se preguntan si los enunciados establecidos por el MEN se

cumplen y si están o no enfocados en el desarrollo psicolingüístico y socio cultural de los estudiantes.

Es importante aclarar que, en base a la presente investigación, este referente teórico es muy útil, porque permite realizar un análisis profundo de las políticas educativas que propone el MEN y si dichas políticas son aplicables y alcanzables para todos los niños y niñas que participan en la actividad educativa.

2.1.2.1 Nacional

Título: Las pedagogías de la lectura en Colombia: una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar.

Año: 2015

Lugar: Bogotá, Colombia.

Autor: Nylza Offir García Vera.

Resumen: El artículo describe tres estudios que se han hecho en Colombia sobre la enseñanza de la lectura, en una perspectiva histórica. A partir del análisis de los textos o cartillas escolares, entre otras fuentes, tales estudios dan cuenta del tipo de pedagogías que han dominado este objeto de saber al vaivén de la política dominante. En un análisis intertextual y transversal a estas investigaciones se propone que más allá de este trasfondo ideológico, emerge una discusión pedagógica que se mantiene vigente sobre cómo enseñar a leer.

Aporte a la investigación: El presente estudio aporta a la investigación en el ámbito metodológico, porque describe el quehacer pedagógico de los maestros frente a la

enseñanza de la lectura, realizando un análisis cronológico alrededor de la historia educativa en Colombia. De igual forma, se estudian los diversos materiales que son implementados para el desarrollo del proceso de aprendizaje en los niños y niñas, resaltando la veracidad y eficacia de dichos materiales en la lectura. Además, este estudio permite analizar como en la actualidad se están implementando nuevas estrategias de aprendizaje, si son acordes a las capacidades intelectuales y sociales de los estudiantes, y si estas fomentan el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas e interpersonales de los educandos.

2.1.2.2 Nacional

Título: Desarrollo del conocimiento fonológico en niños de 5 años de escuelas públicas del sector rural en Colombia

Autor: Silvia Liliana Flórez Trochez

Año: 2014.

Lugar: Atlántico, Colombia.

Resumen: El presente artículo muestra el resultado del trabajo de 10 profesoras licenciadas en pedagogía infantil, quienes implementaron un modelo de intervención educativo en niños de transición de 10 escuelas públicas, ubicadas en el departamento del Atlántico (Colombia); para evaluar su contribución, en el fortalecimiento de las habilidades de conciencia fonológica. La población fue seleccionada por muestreo no probabilístico; el enfoque de la investigación fue mixto, diseño exploratorio secuencial, enmarcado en la investigación acción.

La muestra estuvo compuesta por 116 niños para el grupo cuasi-experimental y 40 niños para el grupo control quienes fueron sometidos a evaluación pre-test y pos-test a través de la Prueba de Conocimiento Fonológico -PECO-. Para el análisis estadístico comparativo de los datos cuantitativos, se utilizó el paquete estadístico Statgraphics, versión 16 1.15 y para los datos cualitativos, se emplearon categorías de análisis identificadas mediante el uso del software NVIVO; los datos complementarios se recogieron a través de técnicas como encuesta, entrevista semiestructurada, observación directa y revisión documental.

Finalizada la implementación, todos los cursos intervenidos tuvieron avances significativos en las habilidades de conciencia fonológica (niveles silábico y fonético) y en las tareas de identificación, omisión y adición, lo que permite afirmar que las actividades metalingüísticas, relacionadas con el conocimiento fonológico, pueden llegar a ser parte de cualquier proyecto de aula, trabajarse de manera transversal en todo programa de intervención pedagógica y con cualquier contenido curricular, como andamiaje para el aprendizaje del código lector, especialmente en aquellos casos donde los niños cursan un solo grado de preescolar.

Aporte a la investigación: El aporte es de tipo teórico y metodológico, porque en el estudio se resalta la identificación de las concepciones y necesidades de los docentes frente al tema de conciencia fonológica y enfatiza el análisis en la necesidad que existe de desarrollar en los niños del nivel preescolar la madurez de las conciencias fonológicas y

las habilidades que son necesarias adquirir antes del desarrollo del aprendizaje del código lingüístico de los estudiantes.

2.1.3. Regional

Título: Estrategias pedagógicas para aprestamiento y prevención de dificultades lecto-escritoras en niños de educación inicial del Jardín infantil Mis Primeros Pasitos.

Autores: Inés Romero Martínez y Omaira Joya Bonilla.

Año: 2018.

Lugar: Pamplona (Norte de Santander), Colombia.

Resumen: La presente propuesta de investigación cualitativa, consiste en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas específicas durante el aprestamiento, que estimulen, potencialicen y desarrollen la corrección y superación de nacientes dificultades en los procesos de pre lectura y pre escritura, como poco desarrollo de su expresión oral, lenguaje, grafo motricidad, coordinación óculo manual, comprensión lectora, entre otras dificultades presentes en algunos niños de 3 a 6 años de educación inicial en el jardín infantil Mis Primeros Pasitos.

Se resalta en la intervención del docente cuando unos niños presentan alguna dificultad de aprendizaje en su desarrollo de habilidades lecto-escritoras en el aula común; para ello se requiere la valoración, el diagnóstico e intervención pedagógica de los niños y el acompañamiento de los docentes co-investigadores y de los maestros en formación pasantes de noveno semestre de licenciatura en Pedagogía Infantil, a fin de vivenciar y

evidenciar el papel que desempeña la mediación del maestro cuando un niño manifiesta dificultades en el aprendizaje lecto-escritor inicialmente. Se trabaja con el diseño de investigación estudio de casos y se aplican técnicas como las observaciones, diálogos, análisis de contenidos y la sistematización; y como instrumentos los diarios de campo, guías de observación y seguimiento, cuadros de sistematización, autoevaluación y evaluación del desempeño a las personas involucradas dentro del proceso como los niños, los padres de familia, los docentes del grupo, el psicólogo, todos ellos aportarán información importante para el desarrollo de la investigación.

Aporte a la investigación: La presente investigación aporta al trabajo de grado a nivel metodológico, porque permite evidenciar el papel que desempeña la mediación del maestro cuando un niño manifiesta dificultades en el aprendizaje lecto-escritor inicialmente. Además, permite observar que, en el nivel de preescolar, se evidencian dificultades en la prelectura y pre-escritura. Es importante aclarar que estas dificultades no son complejas, por lo tanto, están sujetas a la superación.

2.2. Bases Teóricas

En el presente marco teórico, se dará a conocer mediante el estudio investigativo algunas conceptualizaciones, características y tipos de cada uno de los temas, enfatizado el objeto de investigación en los términos de Aprendizaje, Aprestamiento, Dispositivos Básicos de Aprendizaje, Nociones Básicas, Pensamiento, Conciencia Fonética, Fonémica, Fonológica, Lenguaje, Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia (EBC), Diseño Universal

para el Aprendizaje (D.U.A), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Inclusión, Diversidad y Práctica pedagógica del docente frente a las dificultades de aprendizaje.

Cabe resaltar que, en el transcurso de la presente investigación, se profundizará en cada uno de los sustentos teóricos que fundamentan el objeto de estudio.

2.2.1. Aprendizaje

Es evidente en los estudios realizados, el aprendizaje es visto como un proceso en donde el niño utiliza sus habilidades motoras, intelectuales y lingüísticas para desarrollar competencias más complejas, las cuales le permitirán ampliar los conocimientos y adquirir información para conformar adecuadamente las estructuras neurológicas y el desarrollo de capacidades intelectuales, buscando el afianzamiento de la inteligencia. Para conocer de forma más concreta el término de aprendizaje, este estudio investigativo se remite a algunas definiciones desde diferentes posturas teóricas.

La principal idea teórica de Bruner (1985) es que el aprendizaje es un proceso activo en que las personas construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su conocimiento actual o pasado. El aprendiz selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones, confiando en una estructura cognitiva para hacerlo. La estructura cognitiva (es decir, un esquema o modelo mental) aporta significado y organización para las experiencias y permite al individuo ir más allá de la información recibida.

Teniendo en cuenta esta postura, se puede considerar que el desarrollo del aprendizaje le facilita al individuo las competencias de razonar, comprender, transformar información, dar puntos de vista y tomar decisiones. En este sentido, podemos mencionar que el niño que aprende desarrolla las habilidades en cuanto a la adquisición de los conocimientos, puesto que, posee las facultades de comprensión y transformación de la información que va adquiriendo a lo largo de su proceso de formación.

Es necesario mencionar la importancia que tienen las habilidades que conforman al ser humano en su proceso evolutivo, para la adquisición y desarrollo de las competencias que intervienen en el proceso de aprendizaje. Ante ello, Vygotsky (1979) postula que el aprendizaje es más que la adquisición, la capacidad para pensar sobre una variedad de cosas; es decir, el autor define el aprendizaje como un camino relativamente permanente del comportamiento de un organismo animal o humano, provocado por la experiencia, experiencia y cambio que determinaran nuestras destrezas motoras (desde caminar a jugar al tenis), ideas morales, autoimagen, el pensamiento, las motivaciones que nos impulsan a actuar, el lenguaje con el que nos comunicamos y la capacidad para estudiar o incluso parte de la conducta sexual o afectiva.

Es evidente, que el aprendizaje es un proceso permanente y continuo en la vida del ser humano, puesto que el individuo siempre está aprendiendo por medio de la experiencia, lo cual facilita el desarrollo de las habilidades motrices, la moralidad, el reconocimiento propio, el pensamiento y demás procesos y competencias que requiere el proceso evolutivo

del aprendizaje. El aprendizaje es la garantía de un devenir más equilibrado, porque los seres humanos somos los que tenemos más capacidad para modificar nuestro comportamiento, a través de esta original herramienta.

De acuerdo con Gispert (1980) aprendemos a nadar, a escribir, a cocinar, pero el aprendizaje es más que un conjunto de habilidades. Es un proceso esencial del comportamiento del ser humano que parte de la experiencia vital y que incide tanto en la adquisición de conocimientos como en el desarrollo de la personalidad y en la expresión de los sentimientos. El aprendizaje también se concibe como el producto de los intentos realizados por el hombre para enfrentar y satisfacer sus necesidades. Consiste en cambios que se efectúan en el sistema nervioso a consecuencia de hacer ciertas cosas con las que se obtienen determinados resultados.

Según la corriente cognitivista, el aprendizaje es un proceso de modificación interno que se produce como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. Tiene un carácter absolutamente intencional por parte del sujeto. Enfatizando el aprendizaje con la experiencia, es necesario considerar que es visto como una experiencia personal ligada al desarrollo humano y consecuentemente influida con los cambios biológicos y psicológicos de cada individuo. Esto supone que cada uno de nosotros puede adoptar un estilo de aprendizaje que corresponda a sus propias capacidades.

Hamilton y Ghalata (1994) definen que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en el conocimiento o la conducta que parte de la experiencia anterior o previa. Así mismo, el aprendizaje se considera como aquel proceso que se da a lo largo de toda la vida, ya que implica un cambio relativamente en la conducta a causa de la experiencia. Nunca se es demasiado viejo para aprender algo nuevo, pues la sabiduría real se fundamenta en la experiencia de la vida. En el aprendizaje intervienen muchos factores biológicos, fisiológicos y socio ambientales que condicionan la evolución y la calidad del proceso y, consecuentemente, la calidad de adaptación al medio de acuerdo a la experiencia y los conocimientos adquiridos.

Hasta la década de los años setenta el pensamiento de los profesores y muchas de las recomendaciones de tipo pedagógico, habían estado dominadas por dos grandes corrientes psicológicas sobre el aprendizaje: la evolutiva y la conductista. La corriente evolutiva, postula la existencia de estructuras cognoscitivas en el cerebro, que procesan la información e influyen en las interacciones del individuo con el medio externo. La segunda corriente que ha ejercido una influencia notoria es la conductista, la cual se enfoca solamente en la interacción observable del sujeto que aprende y la respuesta observable que obtiene.

Cabe resaltar que el aprendizaje es visto como la adquisición de conductas del desarrollo que dependen de influencias ambientales. Ante una situación nueva, el bebé reacciona con determinados impulsos y movimientos, ensaya alcanzar su objetivo y va

probando diferentes posibilidades hasta que lo logra. Por ejemplo, realiza intentos variados para acercar el sonajero hasta que lo consigue estirando la manita sobre la que está situado. Cuando se da cuenta que la operación realizada le es útil, interioriza el esquema de las diferentes acciones que le llevan a conseguirlo y así podrá repetir la acción cada vez que tenga que hacer una operación semejante. El aprendizaje del bebe consiste en ir asimilando diferentes esquemas operativos que le permiten solucionar situaciones nuevas valiéndose de ellos sin tener que recurrir a nuevas pruebas de ensayo y error.

2.2.1.1. Los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje según Farré (1980), son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo las personas perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. De acuerdo con el investigador de los estilos de aprendizaje, éstos se pueden clasificar en estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático.

2.2.1.1.1. El estilo activo

En general, las personas con preferencia del estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Tienen una mentalidad abierta. No son nada escépticas y acometen con entusiasmo cualquier tarea nueva. Son entusiastas, arriesgadas y espontaneas. Viven el presente y les encanta tener nuevas experiencias. Son personas muy activas. Son protagonistas, líderes y por ello centran a su alrededor todas las actividades.

2.2.1.1.2. El estilo reflexivo

Por lo general suelen liderar cada experiencia desde diferentes perspectivas y ponderar las diversas alternativas. Les gusta recopilar datos y analizarlos detenidamente antes de sacar conclusiones. Son sumamente prudentes y siempre consideran concienzudamente todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. No soportan trabajar bajo la presión del tiempo y suelen ser lentos. Disfrutan observando el comportamiento y la actuación de los demás, son personas muy observadoras, receptivas y analíticas.

2.2.1.1.3. El estilo teórico

Son personas extremadamente lógicas y objetivas, plantean la resolución de problemas en etapas siguiendo un orden racional, tienden a ser perfeccionistas, integran los hechos y teorías coherentes, les gusta analizar y sintetizar, son profundas en su sistema de pensamiento cuando han de establecer principios, teorías y modelos y se divierten elaborando hipótesis y consideran que cualquier cosa para ser buena ha de ser lógica.

2.2.1.1.4. El estilo pragmático

Las personas con preferencia con el estilo pragmático, suelen tener como punto fuerte la aplicación práctica de las ideas, les gusta experimentar, descubrir el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. También disfrutan aplicando aquello que han aprendido, les gusta actuar rápidamente y con seguridad en aquellas ideas y proyectos que les atraen, se impacientan con las personas

que teorizan, son muy realistas cuando han de tomar una decisión o resolver un problema y suelen aportar soluciones a los problemas.

2.2.1.2. Proceso de aprendizaje

Son las actividades mentales necesarias para que un sujeto introduzca la información en su memoria y también las actividades que luego activará cuando haga uso de dicha información. Los procesos de aprendizaje no son directamente observables, son mecanismos mentales que tienen una base orgánica, el cerebro; el conocimiento de ésta localización física en alguna parte del propio cuerpo tocándose la cabeza, es adquirida por el niño en los primeros años de vida. Su actuación y capacidad, en primera instancia, están condicionadas por la maduración y desarrollo biológico (mielinización), que se logra en el ser humano en las primeras edades, inmerso en una realidad personal y social conveniente.

En interacción con el medio socio cultural, el sujeto moviliza una serie de mecanismos intra-psicológicos e inter-psicológicos que posibilitan el desarrollo cognitivo de procesos psicológicos superiores (atención, memoria, pensamiento, etc.) y por medio de los cuales es posible desde la plataforma de los conocimientos previos generar desarrollo. Es necesario hacer énfasis en que los medios ambientales influyen esencialmente para el proceso de aprendizaje. Para ello, el aprendizaje obedece a cuatro procesos:

Los procesos primarios del aprendizaje, permite la adaptación y supervivencia, así como el mantenimiento de la especie a lo largo del tiempo, siempre que el ambiente no

cambie de modo radical o abrupto. Los animales y niños pequeños tienen procesos primarios de aprendizaje. Los procesos secundarios del aprendizaje, permiten la utilización de conocimientos generacionales. El aprendizaje no proviene únicamente del ambiente, sino también de experiencias con muchos otros miembros de la misma especie. Algunos animales y los niños pequeños tienen procesos secundarios de aprendizaje.

Los procesos terciarios del aprendizaje, implican el uso de símbolos que permiten la transmisión y percepción de conocimientos a lo largo de sucesivas generaciones, es decir a lo largo del tiempo. Solamente los seres humanos tienen potencial para los procesos terciarios del aprendizaje. Este tipo es el que se trasmite con lingüa. A su vez, los procesos cuaternarios del aprendizaje, no son únicamente una comunicación simbólica, sino que también implican la capacidad de pensar con símbolos y formular (o crear) pautas diversas, diferentes o nuevas, inventos, descubrimientos e innovaciones se incluyen en este tipo especial la comunicación simbólica, reconocida generalmente como lenguaje. Únicamente los seres humanos tienen procesos cuaternarios de aprendizaje.

A modo de resumen, los procesos primarios y secundarios del aprendizaje son característicos de los animales y los humanos. Los procesos terciarios y cuaternarios de aprendizaje son específicos de la especie humana. Lingüa y lenguaje constituyen las principales facetas del aprendizaje humano. Las discapacidades de aprendizaje son causadas principalmente por los problemas de estos dos procesos específicamente humanos.

2.2.2. El Aprestamiento

Es el conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente que promueven en el niño el desarrollo de habilidades y destrezas, como también la adquisición de hábitos y actitudes positivas para alcanzar el nivel de éxito en el aprendizaje. El aprestamiento o apresto, es la preparación de habilidades para el inicio de un aprendizaje. Estas habilidades las adquieren los niños y niñas cuando ingresan a la Parvularia, donde practican ejercicios que los preparan para desarrollar habilidades que después les permitirán escribir, leer y hacer operaciones matemáticas básicas.

El aprestamiento, es la primera etapa de preparación al iniciar el proceso de aprendizaje; lógico, conteo, pensamiento matemático, lectura, escritura, entre otros. A partir de la experiencia adquirida durante un periodo de siete años, en varios centros infantiles pertenecientes al programa Buen Comienzo y hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), se han notado grandes diferencias en el tipo y orientación de la educación que reciben los niños y niñas en estas instituciones. Ahora bien, una de los contrastes más grandes es el aprestamiento escolar que se realiza en los hogares infantiles y centros educativos privados. El término aprestamiento escolar ha sido históricamente definido bajo la combinación de grandes elementos.

Kagan (1990) (Lewitt y Baker, 1995 en Carlton y Winsler, 1999) mencionan la preparación para aprender y la preparación para ingresar al medio escolar. La primera perspectiva, busca explicar el grado en el cual el niño(a) es capaz de aprender un material

determinado; y el segundo, hace referencia al nivel de éxito que podría tener el niño(a) en su inserción al sistema típicamente escolar. Ahora bien, una de las inquietudes más profundas de los padres de familia de niños preescolares se fundamenta en su interés de poder asumir un acertado rol en el proceso de desarrollo de sus hijos con visión a su futura inserción en el medio escolar y es que el comienzo de esta primera etapa formal de educación, es un paso muy importante para el niño y, como tal, genera cierto nerviosismo no sólo en él, sino que, paralelamente, plantea para los padres una serie de interrogantes y cuestionamientos.

Entwisle & Alexander, (1999) (citado en Pears, Fisher, & Bronz, 2007) añade que:

“Conseguir un nivel de aprestamiento adecuado es esencial, dado que los niños que carecen de las destrezas sociales y académicas en los primeros grados de primaria, tienen el riesgo de tener una trayectoria de fracaso académico y problemas de conducta a lo largo de sus años escolares.”

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso cultural y no natural. No deriva directamente de capacidades innatas que puedan ser activadas por el solo contacto con un ambiente letrado. Es un proceso bastante complejo donde las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico de los estudiantes, necesitan ser activadas por métodos pedagógicos acordes a su edad, a sus necesidades y requerimientos de aprendizaje. La interacción generada a través del procedimiento antes descrito, permite que los niños establezcan procesos activos y

mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal. Con el dominio de estos procesos pueden monitorear su propio aprendizaje, con la ayuda de los profesores.

Sin embargo, Gómez y Moreno (2017) mencionan que la falta de estimulación temprana provoca que los niños no desarrollen las habilidades y destrezas imprescindibles en esta primera etapa de su desarrollo tanto motrices como cognitivas. Por su parte el trabajar una inadecuada estimulación, forzar a los niños violenta sus capacidades de acuerdo a su edad, provoca que el niño comience a manifestar problemas de aprendizaje, ya que su cerebro aún, no ha alcanzado la maduración necesaria para dicho proceso. Es por esto que es indispensable llevar a la práctica ejercicios y actividades de estimulación temprana de acuerdo a la edad de cada niño.

En relación a la estimulación temprana Sawyer (1992) en un estudio de seguimiento de cinco años precisa el lenguaje en el preescolar como precursor de la lectura temprana. Las habilidades de lenguaje que señala el autor, relacionadas con el aprendizaje de la lectura y desarrolladas en el jardín, son: reconocer el fonema o nombre de la letra, nombrar números, identificar algunas palabras; y más adelante, la capacidad para segmentar una oración en palabras, y analizar los componentes fonéticos.

2.2.3. Dispositivos básicos de aprendizaje

Dentro de los dispositivos básicos de aprendizaje, se enfocó el objeto de investigación en los términos de sensación, percepción, atención, memoria y motivación,

en donde se sustentan definiciones, características y como se refleja cada dispositivo en el desarrollo de las habilidades motoras e intelectuales en el niño.

2.2.3.1. Sensación

En el lenguaje psicológico, términos como sensación, detección, recepción, emisión, inteligibilidad, discriminación, impresión y representación, se suelen aplicar con connotaciones similares al concepto de percepción. Por lo general, se suele denominar sensación a los procesos de recepción de información por vía de los sentidos. En cambio, se reserva el término percepción para los procesos de organización, interpretación o procedimiento de la información sensorial. La sensación se atribuye a los datos sensoriales y la percepción se vincula con las experiencias pasadas, con las presentes y futuras. Se da por establecido que los procesos sensoriales son simples y primarios y los fenómenos perceptivos son complejos y dependientes de los primeros.

Esta distinción entre sensación (fenómeno periférico) y percepción (fenómeno central), se hace también con frecuencia en la práctica médica, particularmente en neurología y otorrinolaringología, por la necesidad de localizar una posible afección en algunos de los niveles de las vías nerviosas. Es así que Bruce (2005) menciona que en los procesos sensoriales la distinción no es importante, máxime si se tiene en cuenta que los así llamados órganos periféricos funcionan como interpretadores de los estímulos. Se ha visto que la retina tiene la capacidad de captar contrastes, bordes y formas, que la cóclea puede analizar la frecuencia de los ruidos y que la piel amplifica o inhibe los estímulos

mecánicos. Por esta razón tales procesos, provengan de la periferia o de la corteza, en cuanto informan sobre el ambiente se consideran perceptivos.

2.2.3.2. Senso-percepción

Desarrollar habilidades para procesar la información a través de los diferentes canales sensoriales e intégrala para formar imágenes mentales que permitan el reconocimiento de referentes concretos, es por excelencia, la razón de ser de este trabajo. Debe partir desde las actividades de la vida cotidiana, de aseo, vestido y alimentación, pero también debe hacerse en los juegos de roles, de construcción, con variedad de materiales en cuanto a cualidades sensoriales. Las actividades de arte con los modelados, el dibujo con diversos instrumentos, la música y los múltiples juegos en que ésta es utilizada, y los juegos en los cuales se combinan las informaciones por diversos canales para obtener un resultado que promueve el desarrollo del análisis y síntesis.

Debe hacerse una cuidadosa observación por parte de los maestros y padres, de la forma en que los niños exploran lugares y materiales, cuáles y cuando los evitan, cuales discriminan, por supuesto los adultos deben llevarlos a descubrir semejanzas, diferencias y relaciones en estos materiales.

2.2.3.3. Percepción

En general, podemos entender la percepción como una compleja transformación de los efectos que los estímulos ejercen sobre nuestros sistemas sensoriales en información y

conocimiento sobre los diferentes elementos, objetos y entidades de nuestro ambiente. Como puede apreciarse a partir de esta definición Guirao (1980) considera que la percepción es uno de los procesos psicológicos básicos más importantes, pues está en la base de nuestra capacidad para desenvolvernó en el mundo. A continuación, el autor postula los tipos de percepción, específicamente la visual y auditiva:

2.2.3.3.1. Percepción visual

Se define la percepción visual como la obtención de información sobre los distintos elementos que nos rodean, a partir de la luz que estos reflejan hasta nuestros ojos. Según esta conceptualización, es posible distinguir una serie de elementos necesarios para que la percepción pueda tener lugar. En primer lugar, lógicamente, es preciso que en nuestro entorno existan elementos que puedan ser percibidos (estímulo distal). Sin embargo, tiene que haber una cantidad mínima de luz en el ambiente. De hecho, la luz que llega hasta los objetos y que estos reflejan hasta nuestros ojos, forman una imagen visual que constituyen el punto de partida de la percepción (estímulo proximal). Así mismo, para que haya percepción también se necesita un sujeto perceptor, es decir, un organismo cuyo sistema visual funcione correctamente.

2.2.3.3.1.1. Reconocimiento perceptivo

Esta representación está en la base del reconocimiento perceptivo, que tiene lugar cuando cada uno de los elementos diferenciados en dicha representación se identifica, es decir, se establece una correspondencia entre dicha representación y uno de los elementos

de reconocimiento sobre el aspecto de los objetos de los que el individuo dispone como resultado de su experiencia a lo largo del tiempo con su entorno. En este sentido, se pueden diferenciar dos perspectivas teóricas generales. Por una parte, es posible plantear que el reconocimiento se basa en un emparejamiento exacto de la representación bidimensional de los objetos con un elemento perteneciente a nuestro conocimiento previo, de manera similar a como ocurre en sistemas como los lectores de códigos de barras o de tarjetas de crédito (modelos de detección de plantillas).

Alternativamente, también es posible mantener que los procesos finales de la visión temprana, originan una descripción estructural de los objetos representados bidimensionalmente que permitirían su emparejamiento o correspondencia con descripciones estructurales similares almacenadas en nuestro conocimiento sobre la forma y estructura de los objetos.

2.2.3.3.2. Percepción auditiva

La audición está en la base de uno de los medios de comunicación más importantes, el lenguaje, siendo también fundamental en la transmisión del conocimiento y una importante fuente de entretenimiento (música, cine, teatro). La percepción auditiva se puede entender como la adquisición de información sobre nuestro entorno a partir de los sonidos existentes en el mismo. Los sonidos consisten en cambios de presión en el aire originados por la vibración de un objeto que se propagan en forma de ondas. Por tanto, y de manera similar a lo expuesto en el caso del estímulo visual, los sonidos se pueden

caracterizar en términos de su amplitud (la magnitud del cambio de presión), su frecuencia (número de cambios de presión por segundo) y su fase (lugar en que se encuentra el cambio de presión en cada momento).

La percepción es uno de los procesos importantes en el desarrollo tanto intelectual, motor y conductual del niño, ya que es el medio en compañía de los órganos de los sentidos en el que el niño se apropia de la información adquirida del medio exterior, en este mismo sentido mediante estos dos aspectos, el individuo logra desarrollar y potencializar cada una de las habilidades, las cuales le proporcionan un equilibrio y control de su mente-cuerpo, respondiendo a las necesidades y problemas a los que a diario se enfrenta. La percepción según Jerome S. Bruner (1984) no viene determinada en forma muy importante, sino decisiva, por procesos centrales como necesidades, motivos, predisposiciones y experiencia del perceptor. Según esta nueva concepción, el estudio de la percepción no habría de poner el énfasis en el estímulo y en las vías sensoriales, sino en el estado motivacional del organismo.

2.2.3.3.3. La importancia de la percepción

Uno de los propósitos de la percepción es informarnos acerca de las propiedades del ambiente que son vitales para nuestra supervivencia. Para cualquier actividad que estemos realizando, ya sea una excursión por un sendero del bosque o cruzar una calle congestionada o bien, tomar notas en un salón de clases, necesitamos poder ver y escuchar lo que sucede. Nuestro sistema perceptual lo logra creando un retrato del ambiente en

nuestra mente. Otro propósito de la percepción es ayudarnos a actuar en relación con el ambiente.

En verdad, la sensación y la percepción nos proporciona la materia prima para la cognición, pero esta apreciación minusvalora su función. Nuestras percepciones no son un mero registro de los estímulos sensitivos. Procesos cognitivos sofisticados comienzan a trabajar con este material casi inmediatamente, produciendo la interpretación que hace el cerebro del mundo externo a medida que se analizan los estímulos aferentes y el conocimiento existente permite guiar estos procesos dinámicos.

2.2.3.4. Atención

Dentro del proceso atencional es necesario remitir a Posner (1971) quienes sustentan que la atención tiene tres componentes: orientación a los sucesos sensoriales, detección de señales para un procesamiento enfocado y mantenimiento de un estado de vigilancia o alerta. Otros han empleado términos como activación, esfuerzo, capacidad, conjunto perceptivo, control y conciencia como sinónimos del proceso de atención. No obstante, hay un amplio acuerdo en que la atención implica seleccionar cierta información para procesarla con detenimiento e impedir que otra información se siga procesando.

Sin dejar de hacer énfasis en la importancia de los juegos espontáneos de los niños, se debe buscar que permanezcan por tiempos cada vez más largos y productivos en el juego y el rol elegido. En principio, debe darse la mediación y regulación del adulto con lenguaje

y posteriormente la paulatina regulación externa del niño para llevarlo a la interiorización de esa regulación, elemento indispensable para llegar a una atención voluntaria, tan necesaria en el aprendizaje escolar.

Ahora veamos las funciones de la atención:

2.2.3.4.1. La orientación atencional

Una de las funciones de la atención consiste en facilitar la selección de la información que tenemos que procesar o a la que hay que dar respuesta. Una forma de conseguir este objetivo por parte de la atención es a través de su orientación a aquel lugar del espacio extrasensorial donde es más probable que aparezca la información relevante.

Según Posner, nos menciona que una de las metáforas más tradicionales acerca de la atención, es que esta actúa como si fuera un foco de linterna que se puede dirigir hacia la localización espacial en la que se encuentra un estímulo objetivo, para conseguir y facilitar su detección y su posterior procesamiento.

Treisman (1998) propone un ejemplo de planteamiento teórico que se adscribe a esta función y forma de actuación de la atención, es la teoría de la integración de características. Para esta teoría, la atención cumpliría la función de integrar las distintas propiedades perceptivas de las que se compone un objeto que son analizadas de manera independiente por distintas estructuras neuronales. Una vez que la atención se centra en un objeto, utilizando coordenadas espaciales, todas las características del mismo se anexarán

consiguiéndose así su representación mental completa y coherente. Desde este punto de vista, los estímulos atendidos estarían representados por un conjunto de características perceptivas aisladas unas de las otras.

2.2.3.4.2. La red ejecutiva

Si todas nuestras conductas estuvieran determinadas exclusivamente por asociaciones estímulo-respuesta, no tendríamos la capacidad de escoger que acción queremos llevar a cabo ante una situación determinada. Sería siempre la asociación estímulo-respuesta con mayor fuerza asociativa la que capturaría el control de la conducta. Múltiples ejemplos de la vida cotidiana nos demuestran la existencia de conductas cuya secuencia de acción está dirigida por una finalidad, una intención y que se realizan bajo una sensación subjetiva de esfuerzo, conductas que en definitiva requieren de un control endógeno para su desarrollo, coordinación y organización. Estas situaciones son las que denominamos atención ejecutiva.

Numerosos estudios han demostrado que el lóbulo frontal es una de las áreas con mayor contribución en la función ejecutiva. El apoyo experimental que relaciona el sistema ejecutivo con los lóbulos frontales, se ha encontrado tanto en estados normales como en patológicos. Es así que se hace importante hablar de las alteraciones en las que se ve implicada la atención en cuanto al desarrollo de las funciones intelectuales.

2.2.3.4.2.1. Alteraciones de las funciones intelectuales en la atención.

La atención es la concentración selectiva de la actividad mental. La actividad general queda inhibida, a excepción de un sector que se concentra en la eficacia, ya sea de la percepción, de la psicomotricidad, de las ideas, etc. La atención puede ser espontánea o voluntaria.

La función atenta, varía no solamente según las posibilidades del individuo, sino por la estimulación que reciba y la motivación. La fatiga, la depresión y el agotamiento comprometen el mantenimiento de la atención y necesitan un esfuerzo excesivo. Para que un niño aprenda, debe poder fijar su atención en determinada tarea, pero también deberá poder romper esa fijación en el momento apropiado y pasar a una nueva.

2.2.3.5. Memoria

La memoria, en términos generales, se refiere al proceso que permite al individuo almacenar información que más tarde pueda ser evocada y llevada a la conciencia. El periodo transcurrido antes de producirse la evocación, es variable y de acuerdo con su duración se distingue: la memoria inmediata en la cual la evocación se produce a los pocos segundos de registrado el estímulo, como ocurre en la repetición de dígitos, la memoria reciente en la cual la evocación se produce a los minutos, horas o días de haberse adquirido el material nuevo; este es el tipo de memoria que nos permite recordar los eventos de la cotidianeidad.

Por último, la memoria remota en la cual el sujeto retiene el recuerdo de hechos que hace años ocurrieron tales como el nombre de los maestros, la fecha de graduación, sucesos históricos importantes, entre otros, corresponde esencialmente al bagaje de conocimientos adquiridos por la persona a lo largo de su vida. El proceso de aprendizaje, es decir, la capacidad de adquirir “memorias nuevas”, requiere la integridad de todo el sistema: percepción y registro del estímulo inicial, almacenamiento de la información adquirida y evocación de la información conservada; es precisamente la capacidad del sujeto para aprender la base de la mayoría de las pruebas que evalúan la memoria.

La memoria, constituye una habilidad fundamental en los procesos de aprendizaje, esta habilidad se desarrolla tardíamente. A medida que el niño crece, las capacidades de aprendizaje se van incrementando, sin embargo, los procesos de memoria y la aparición de “huellas amnésicas” son más lentas. A medida que el niño aprende a utilizar estrategias de aprendizaje, de reconocimiento semántico y de mediación de la información, es capaz de depositar y de reutilizar dicha información, desarrollando mejores habilidades de memoria. Esto ocurre en la época de escolaridad.

Actualmente, los psicólogos consideran a la memoria como el proceso por medio del cual codificamos, almacenamos y recuperamos información. Esta definición considera que la memoria humana se parece en algunos aspectos al sistema de procesamiento de la información de un ordenador. Para poder evocar cualquier información o suceso es

necesario enviar información a nuestro cerebro (codificación), retener dicha información (almacenamiento) y finalmente, recuperarla (recuperación).

Teniendo en cuenta la apreciación anterior, es de vital importancia conocer los tipos de memoria y sus principales características:

2.2.3.5.1. Memoria a corto plazo (MCP)

La concepción básica de la MCP, entiende esta como una estructura unitaria de capacidad limitada, cuyo funcionamiento es indispensable para el mantenimiento inmediato de la información, así como para asegurar un correcto trasvase de contenidos a la memoria a largo plazo. Los investigadores de la memoria, consideran que la memoria a corto plazo es un componente que lleva a cabo, tanto la retención a corto plazo de la información de los registros sensoriales, como el procesamiento activo de esas o de cualquier otra información procedente del sistema cognitivo. Por ello suele encontrarse otras denominaciones para este componente de la memoria: memoria primaria y memoria operativa o de trabajo.

La memoria primaria según James (1890), es el depósito inicial en el que se puede guardar la información y donde se tiene disponible para la inspección consciente, la atención y la introspección. De este modo, dicha información estaría siempre disponible. En palabras de James, un objeto de la memoria primaria, por lo tanto, no se recupera: nunca estuvo perdido. Distinguió entre memoria primaria con un sistema de almacenamiento a largo plazo, y memoria secundaria, de la cual no se puede recuperar la información sin

iniciar un proceso cognitivo activo. Se refiere a la información que está recibiendo atención y que constituye el presente psicológico del sujeto.

Para Broadbent, Atkinson y Shiffrin (1968) la memoria a corto plazo “se refiere a un sistema que retiene la información precedente del exterior por un tiempo muy breve y bajo un formato especial, mientras se transfiere a un sistema estable y permanente” p.25.

Para Baddeley (1934) el término memoria operativa o de trabajo “se refiere a un sistema preparado para retener y manipular información de forma temporal, mientras participa en tareas cognitivas tales como el aprendizaje, la recuperación y la comprensión o el razonamiento” p.99.

2.2.3.5.2. La memoria operativa

La memoria operativa de trabajo es la capacidad del sistema cognitivo de procesar y retener temporalmente en activo porciones limitadas de información, mientras son elaboradas e integradas con otras, como paso previo a su representación y almacenamiento en la memoria a largo plazo. Dos elementos clave eran los que diferenciaban a la memoria operativa de la MCP: a) implica un sistema multi-componente, en lugar de un módulo unitario y b) desempeña una función especial en otras tareas cognitivas como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión.

2.2.3.5.3. Memoria a largo plazo (MLP)

Retiene la información que se transfiere de la MCP mediante la repetición, el chunking o algún otro proceso. La MLP es el depósito permanente de la información que hemos ido acumulando a lo largo de la vida. También se hayan almacenados en la MLP los recuerdos que nos permiten reconocer a la persona y los objetos familiares, conducir, lavarnos los dientes, escribir un texto en el ordenador, y otras habilidades necesarias en la vida cotidiana. Esto quiere decir que la MLP contiene conocimiento que tiene que ver con el qué conocemos (conocimiento o memoria declarativa) y conocimiento sobre el cómo conocemos (conocimiento o memoria procedimental).

2.2.3.5.3.1. Características de la MLP

- a) Codificación: Es el término que se utiliza para designar los diversos procesos, mediante los cuales la información se transforma en una representación de memoria. Estos procesos se ponen en movimiento en el momento de la experiencia, dando lugar a una representación mental que registra algunos aspectos de dicha experiencia. Todas las formas de memoria, declarativa y no declarativa, comienzan con la codificación. Pero debido a que la memoria episódica registra la historia singular de la vida de cada persona, parece ser un punto de partida conveniente para nuestro estudio de cómo opera la codificación.

En los inicios del modelo multialmacén o modal, se pensaba que la codificación era distinta en la MCP y en la MLP. En la MCP la codificación era acústica, mientras que

en la MLP era semántica. La memoria operativa desempeña un papel importante en el control y ejecución de tareas mentales y como tal, exige algún tipo de codificación semántica de la información que se manipula. Así mismo, aunque la codificación semántica favorece la estructuración y organización del material en la MLP, no es menos cierto que en ella se ubica el conocimiento del lenguaje, lo que obliga a admitir la necesidad de códigos acústicos en MLP e incluso espaciales y visuales, dado que disponemos de conocimientos, habilidades manipulativas como conducir un coche, cuyo conocimiento puede representarse en un formato no estrictamente semántico.

- b) Capacidad: Esta capacidad ilimitada define una de las peculiaridades del almacén a largo plazo, cual es el alto grado de organización que debe presentar la información allí depositada. Si en este almacén se depositan los conocimientos que acumulamos a lo largo de nuestra vida, deben existir mecanismos organizativos eficaces que actúen de forma análoga a lo que sucede en una oficina o en una gran biblioteca, en donde los múltiples archivos con información o estantes en la biblioteca deben encontrarse correctamente clasificados para una rápida localización de una información o de un libro. En definitiva, la información depositada en la MLP es muy variada y debe disponerse con un grado de organización tal que permita un rápido acceso y recuperación.

- c) Duración: Esta característica de duración permanente, diferencia claramente la MLP de las memorias sensoriales y de la memoria a corto plazo que son sistemas transitorios.

Los investigadores sostienen que el olvido que se produce en la MLP, no es tanto un fenómeno o problema de pérdida o decaimiento de la información, que, si ocurre en las memorias sensoriales y en la MCP, como un problema vinculado a una deficiente codificación o a un problema de recuperación o acceso a la misma.

2.2.3.6. Motivación

La tendencia favorable hacia determinados estímulos, se determina en buena parte por los logros obtenidos al seleccionar esos estímulos como relevantes, y también por la observación que los niños hacen de lo que para los adultos es interesante o aburrido y genera placer o displacer. Los niños que en la hora del cuento en el jardín lo comparten con una maestra que lo disfruta, cuando se ajustan, son acompañados por sus padres con la lectura de cuentos, que tienen textos cautivadores y con ilustraciones para desarrollar la dimensión estética, que ven a sus padres disfrutando, porque les regalaron un libro o porque van a comprar con los padres las noticias o los pasatiempos de revistas y periódicos, tendrán más opción de ser escolares que disfruten el texto escrito.

Como recientemente señalan Palmero, Martínez y García (2002) cualquier acción o conducta puede estar inducidas por motivos internos o por incentivos ambientales. La motivación tiene que ver con las razones que subyacen a una conducta. La motivación admite dos formas de análisis: por una parte, preguntando por que un individuo exhibe ciertas manifestaciones conductuales, y, por otra parte, preguntando cómo se llevan a cabo

tales manifestaciones conductuales. La explicación de la conducta en términos de los mecanismos motivacionales referidos al por qué tiene que ver con la causa última.

El término motivación, es un concepto que usamos cuando queremos describir las fuerzas que actúan sobre o dentro de un organismo, para iniciar y dirigir la conducta de éste, es decir, son fuerzas que permiten la ejecución de conductas destinadas a modificar o mantener el curso de la vida de un organismo, mediante la obtención de objetivos que incrementan la probabilidad de supervivencia, tanto en el plano biológico, como en el plano social. La motivación se refiere a un proceso dinámico interno. En cualquier momento, como proceso que es, puede implicar cambio o variabilidad. Cuando nos referimos a la motivación en términos de actividad puntual y momentánea, estamos hablando de estado motivacional, pero, cuando no referimos a una predisposición referida a las tendencias de acción, estamos hablando de rasgo motivacional.

2.2.3.6.1. El proceso motivacional

La motivación es un proceso adaptativo en el que resulta imprescindible considerar la existencia de diversos componentes. Como proceso que es la motivación, implica dinamismo funcional que tiene como objetivo incrementar la probabilidad de adaptación del organismo a las condiciones cambiantes del medio ambiente.

Deckers (2001) ha propuesto un sencillo esquema en el que establece los momentos que pueden distinguirse en el proceso de motivación. En cierta medida, la propuesta de Deckers

es bastante similar a lo que señaló hace unos años Kuhl (1986), aunque los intentos de éste no han tenido mucha repercusión en el ámbito de la psicología de la motivación. En cualquier caso, creemos que, si se quiere delimitar con mayor precisión el proceso de motivación, hay que analizar paso a paso, lo que ocurre desde que un estímulo o necesidad es detectado por el individuo, hasta que se consigue bien el objetivo o la satisfacción de la necesidad, bien el eventual fracaso, en ambos casos analizando la atribución causal del resultado, pasando por los diferentes estadios en los que se decide qué hacer y cómo hacerlo.

Kuhl (1986) y Deckers (2001) consolidaron tres momentos: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización o control sobre la acción realizada. En cuanto a la elección del objetivo que se convierte en meta, el individuo decide que motivo satisfará y que meta intentará conseguir para satisfacer dicho motivo. En cuanto al dinamismo conductual, se refiere a las actividades que lleva a cabo un individuo para intentar conseguir la meta elegida, es decir, a partir del motivo y del incentivo seleccionado para satisfacer ese motivo. El individuo decide que actividades le permitirán conseguir la meta, llevando a cabo la conducta instrumental apropiada para ese fin.

Genéricamente, la conducta instrumental hace referencia al conjunto de todas aquellas actividades motivadas en las cuales implica un individuo para satisfacer un motivo. En cuanto a la finalización o control sobre la acción realizada, se refiere al análisis del resultado conseguido con las distintas acciones o conductas instrumentales que el

individuo ha llevado a cabo. Es decir, el individuo constata si, mediante las conductas que llevo a cabo, ha conseguido satisfacer o no el motivo que eligió.

2.2.4. Nociones básicas

En los primeros años escolares específicamente en la etapa preescolar, se hace necesario que los docentes encargados del desarrollo y la estimulación, introduzcan en su quehacer docente estrategias que permitan al niño la formación de las habilidades en cuanto a la identificación, afianzamiento y potencialización en las áreas del esquema corporal(el desarrollo psicomotriz y desarrollo perceptivo: color, forma, tamaños y sonidos), lateralidad, espacialidad (percepción espacial), temporalidad, motricidad fina y gruesa. Un adecuado proceso educativo y una excelente estimulación en cada una de las áreas mencionadas anteriormente, permitirá que el niño adquiera un óptimo desarrollo en las habilidades lingüísticas e intelectuales.

2.2.4.1. Esquema corporal

La imagen del cuerpo se empieza a elaborar desde el nacimiento y se va enriqueciendo y precisando a través del progresivo descubrimiento del propio cuerpo y de sus relaciones con el ambiente, expresándolos de manera sumamente esquemática, su proceso de formación sería el siguiente: el descubrimiento de sí mismo como una realidad digna de ser observada y analizada.

En consecuencia, un esquema corporal mal estructurado se traduce en deficiencias en diversos aspectos de la personalidad como puede ser: la organización espacio-temporal, en la coordinación motriz, e incluso, en una falta de seguridad en las propias aptitudes, circunstancias que dificultan establecer la adecuada comunicación con el entorno. Esta afirmación resulta aún más cierta en educación especial, donde los niños, debido a su dificultad, incluso incapacidad para alcanzar estructuras intelectuales complejas, se nutren básicamente de sus percepciones para llegar a un conocimiento de su entorno. Su cuerpo adquiere en estos casos, una importancia desmesurada como punto de apoyo de las relaciones con el mundo exterior. Pero también la estructuración de su esquema corporal, padece diferencias de diversa gravedad que se traducen en alteraciones de equilibrio estático, en una coordinación motriz insuficiente.

Es pues innegable que los resultados de la educación del esquema corporal son perdurables y positivos, aunque no podemos caer en el error de pretender con ella incrementar la inteligencia de los estudiantes, sino únicamente proporcionar la mayor funcionalidad posible a las aptitudes que realmente el estudiante posee.

Lógicamente, la importancia de estos aprendizajes es mayor en aquellos que se encuentran en las primeras etapas del desarrollo y en las que resulta prioritario la exploración de su cuerpo, sobre otro tipo de actividades más racionales como puede ser la lecto-escritura. En realidad, los ejercicios motrices, aunque en apariencia resulten alejados de estos

aprendizajes, son los que verdaderamente preparan al estudiante que está capacitado para realizarlos.

2.2.4.1.1. Desarrollo psicomotriz

Según Comellas y Perpinyá (2005) la esfera motriz constituye uno de los factores fundamentales en el desarrollo del niño, de forma especial en los primeros años de su vida, los cuales son decisivos para su futuro. En los tres primeros años, los movimientos son globales, espasmódicos e incordinados. Poco a poco, va adquiriendo ciertas coordinaciones que siguen unas leyes generales y que aparecen el mismo orden cronológico de todos los niños. Con la posibilidad de andar, comienza una etapa de experimentación motriz intensa que dura hasta los tres años. El niño siempre está en momento de imitar y repetir gestos que los inventa y adquiere coordinaciones nuevas. Todas estas adquisiciones son, sin duda, el resultado de una maduración psicofísica, pero, al mismo tiempo, también son fruto de la influencia del medio y de la educación.

Para fortalecer el estudio de investigación, es necesario agregar lo propuesto por Wallon (1908) que establece los siguientes estadios:

- a) Estadio de impulsividad motriz, contemporáneo al nacimiento, en el cual los actos son simples descargas de reflejos o automatismos.
- b) Estadio emotivo, en el cual las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular o la función postural. Las situaciones las conocemos por la agitación que producen y no por sí mismas.

- c) Estadio sensorio-motor, en el que parece una coordinación mutua de las diversas percepciones (marcha, formación del lenguaje).
- d) Estadio proyectivo: la movilidad se hace intencionada, orientada hacia un objeto. En el periodo que abarca de 3 a 6 años, las adquisiciones psicomotrices más importantes son la toma de conciencia del propio cuerpo y la afirmación de la dominancia lateral, con la consiguiente orientación, con la relación a sí mismo y al mundo exterior.

2.2.4.1.2. Desarrollo perceptivo

Las formas elementales de la percepción comienzan a desarrollarse en los primeros meses de la vida infantil. La diferenciación de estímulos es entonces imperfecta e inconstante. Comienza diferenciando, dentro de un contexto vago, todo aquello que le motiva reacciones de orientación y emociones: por ejemplo, objetos brillantes, movibles, sonidos fuertes, olores frecuentes, etc. En la edad preescolar, la percepción infantil se caracteriza por faltas de detalles y saturación emocional, y por tener una relación inmediata con la actividad. Dicha actividad le irá proporcionando la experiencia necesaria para firmar las percepciones. De este modo y paulatinamente irá distinguiendo colores, formas, tamaños, posiciones, distancias, movimientos, relieves y sonidos de los objetos que le rodean.

Color: La distinción de los cuatro colores fundamentales (amarillo, rojo, azul y verde), es posible a los 7 años. Sin embargo, Decroly (1895) señala la siguiente evolución: a los dos años y medio, el niño dice la palabra “rojo” para designar cualquier color; entre los dos

años y medio y los tres años no responde a la pregunta “qué color”, asociando siempre los colores a cosas concretas. Hacia los cuatro años, un niño de evolución normal, es capaz de señalar y nombrar los cuatro colores fundamentales.

Formas: En torno a los dos años el niño diferencia el círculo, cuadrado y triángulo, aunque no abstrae su forma geométrica que supone una elaboración mental. Asocia estos conceptos a objetos concretos como pelota, ventana y casita. A los cuatro años, ya tiene la noción de círculo y cuadrado, a la vez que es capaz de reproducirlo gráficamente. Las nociones de triángulo y rectángulo son posteriores. La apreciación de forma se realiza mediante el sentido de la vista unido a funciones perceptivo- motrices. Las formas se dan en el espacio y, por tanto, su percepción procede y prepara estructuraciones espaciales más complejas.

Tamaños: El niño empieza a apreciar los tamaños entre los tres y cuatro años. Según Terman (1921) a los tres años y medio, distingue entre “grande” y “pequeño”, si bien encuentra dificultades en asociar la terminología con la cualidad del objeto. A partir de los cuatro años, el niño va adquiriendo las nociones de largo-corto, alto-bajo y posteriormente las de ancho-estrecho, grueso-delgado, siempre asociados a objetos manipulables.

Sonidos: En la percepción del sonido es importante la agudeza auditiva y la diferenciación de sonidos. El sonido es un fenómeno de tipo temporal y está íntimamente relacionado con la comprensión y expresión verbal en el niño. La distinción y conocimiento de las letras, los números, las palabras, por ser más complejas, exige el dominio de estas percepciones

elementales como base para su aprendizaje. Por ello, los ejercicios Senso-perceptivos de colores, formas, constituyen la fundamentación didáctica de la enseñanza preescolar, ya que preparan y facilitan al niño los aprendizajes básicos de lectura, escritura y calculo.

2.2.4.2. Lateralidad

El niño al nacer no presenta una dominancia lateral determinada, pasando por una primera fase de imprecisión. Este periodo suele abarcar hasta los dieciocho meses. Comienza a marcarse el dominio de un lado entre los dieciocho y veinticuatro meses, pero a veces, el periodo anterior de la lateralidad imprecisa se prolonga por más tiempo. A continuación, y hasta los cinco años aproximadamente, se va definiendo la lateralidad en un sentido u otro. A los seis años normalmente el niño ya está lateralizado. Podemos decir que la lateralidad nos otorga el primer parámetro referencial, para tener conciencia del cuerpo en relación al espacio. La lateralidad del sujeto va a estar determinada por la dominación hemisférica de su cerebro, ya que se encuentra dividido en dos hemisferios prácticamente simétricos en forma, pero asimétricos en funcionalidad.

Según Conde y Viciano (1997) la lateralidad “es el dominio funcional de un lado del cuerpo sobre otro y se manifiesta en la preferencia de servirnos selectivamente de un miembro determinado (mano, pie, ojo, oído) para realizar actividades” p.33. Es la capacidad que permite la percepción del cuerpo, en relación a los parámetros espaciales internos. Pone en evidencia la simetría y la asimetría corporal.

Basándose en los objetivos que Conde y Viciano que plantean sobre el trabajo de la lateralidad, vemos claramente la función de un buen desarrollo de esta capacidad, para el adecuado desenvolvimiento de la motricidad en la persona: reconocer los dos lados corporales izquierda y derecha, así como su dominancia en las diferentes acciones que realice (conocer mi predominio lateral); tener una adecuada percepción espacial así como de orientación; obtener un adecuado control y conocimientos en nuestro cuerpo, así como coordinación del mismo.

Rigal (1987) analiza los factores que condicionan la lateralidad en tres grupos:

- a) Factores neurofisiológicos: Existencia de dos hemisferios cerebrales y la predominancia de uno sobre otro.
- b) Factores genéticos: Transmisión hereditaria del predominio lateral.
- c) Factores sociales: Como la religión, lenguaje, etc.

Se dará una lateralidad contrariada o según Condey y Viciano una lateralidad invertida, cuando la persona ha sido sometida a aprendizajes forzosos contrarios a su lateralidad, es dominante por naturaleza. La lateralidad cruzada o mixta aparece cuando no existe un costado corporal, con su segmento puramente dominante, como, por ejemplo, tener hábil la mano derecha y el miembro inferior izquierdo. Cuando se presenta un problema con la lateralidad del individuo no será un problema exclusivo de la mano o del pie, sino un problema relacionado con la organización global corporal y, por lo tanto, con el control corporal y la conciencia corporal.

2.2.4.3. Espacialidad

La espacialidad está integrada del sistema perceptivo. Las capacidades perceptivo motrices que aquí se encuentran son la lateralidad, noción de cuerpo y estructuración espacio-temporal. Dentro de las concepciones de Oña (1994) el ser humano desarrolla todas sus actividades dentro de unas coordenadas espaciales regidas por tres dimensiones. Pero, la percepción del espacio de la retina se realiza únicamente en dos dimensiones; la tercera dimensión es producto de un proceso donde se aprende a asociar la tensión generada por los músculos extra oculares, con la distancia del objeto, interviniendo otras modalidades sensoriales como el tacto, ya que esta asociación se aprende cogiendo objetos.

2.2.4.3.1. Percepción espacial

Los sentidos de la vista y el tacto contribuyen a ella, ya que las principales percepciones espaciales son las de tamaño, forma, distancia y dirección de los objetos. El reto de los sentidos interviene menos, pues no proporcionan directamente datos espaciales característicos de extensión, tamaño y forma. El espacio se estructura en principio, en referencia al propio cuerpo. Su percepción es egocéntrica y personal, organizándose a través de los datos proporcionados por el esquema corporal y por la experiencia personal.

En los primeros meses de vida el espacio del niño es muy escaso, ya que se limita al campo visual y a sus posibilidades motrices. Cuando el niño comienza a andar, su espacio vital se amplía considerablemente, y con ello sus posibilidades de experiencia aprendiendo a moverse en un espacio, y captar distancias, direcciones y demás estructuras

espaciales elementales, siempre en relación con su propio cuerpo. Para una correcta percepción del espacio, necesita establecer conexiones entre las sensaciones visuales, cinéticas y táctiles. Posteriormente, y una vez que el niño posee conocimientos de su esquema corporal, éste le proporciona los puntos de referencia necesarios para organizar las relaciones espaciales entre objetos exteriores a él. Estas relaciones espaciales se dan en grupos opuestos: alto- bajo, delante-detrás, cerca-lejos, dentro-fuera, derecha-izquierda.

Para Piaget (1948) la adquisición de las nociones de izquierda y derecha, en cuanto a nociones relativas, pasa por tres estadios que corresponde a tres socializaciones progresivas del pensamiento: El primer estadio (5-8 años) en el curso del cual la izquierda y la derecha solo son consideradas desde el propio punto de vista; el segundo (8-11 años) marca el momento en el que la izquierda y la derecha son consideradas desde el punto de vista de los demás y el tercer estadio (11-12 años) marca el momento en el que la izquierda y la derecha son consideradas desde las cosas en sí mismas .

La evolución de la percepción del espacio se puede estudiar a través de la representación gráfica en un plano. Al principio, el niño no se preocupa por representar el espacio. Lo dispone todo en un mismo plano; la noción de dirección viene definida por los términos alto y bajo; lo que está lejos se dibuja en lo alto de la hoja, lo que está cerca abajo. El tamaño es diferente, es decir, no existen proporciones, hasta una fase posterior (6 años). La representación del espacio, se ajusta a la apariencia visual. La posición relativa de los

objetos se hace por una sucesión de planos y solo hacia los 9 años el niño será capaz de tener en cuenta y de representar la perspectiva.

2.2.4.4. Temporalidad

La percepción temporal, es algo que a priori parece una falacia. ¿Percibir el tiempo? Parece un imposible, el tiempo es algo insustancial, no lo podemos ver, tocar, oír. Sin embargo, Luria (1975) menciona que “los sentidos del oído y el kinestésico, así como el de la vista y el táctil, son los que nos permitirán percibir el tiempo” p.5.

Lora (1995) defiende la diferencia entre tiempo personal y tiempo objetivo, siendo el primero el tiempo característico de cada viviente. El tiempo personal o subjetivo que, como estructura ordenada, se va organizando progresivamente desde el momento en que aparece la memoria y los acontecimientos del diario vivir, al dejar su huella en la vida de cada sujeto, van determinando una lotización temporal de actitudes, expectativas, deseos y exigencias. El tiempo objetivo se limita al periodo de duración en que se lleva a cabo una acción cualquiera.

La organización del tiempo puede ser primaria y secundaria. La primaria es la coordinación de actividades programadas genéticamente, mientras que la secundaria viene dada por las actividades voluntarias en donde sus movimientos buscan un fin determinado. Las secuencias de acciones llevan a una anticipación, es decir, que en acciones que han ocurrido en el pasado y que se repiten, sirven de referencia para relacionar acciones del

futuro. El sujeto en principio, no diferencia entre orden espacial y temporal, es decir, no es capaz de sentir unos acontecimientos, no comprende las relaciones “antes” y “después” expresadas en una serie temporal (Piaget, 1948).

Hasta los dos años y medio es completamente indiferenciada. Poco después emplea términos relativos al tiempo, tales como “hoy, ayer, mañana” sin tener una noción clara de lo que significa. No distingue, por ejemplo, la mañana de la tarde y va perfilando su concepto a través de unos momentos concretos que le marcan puntos de referencia: el levantarse lo asociará a la mañana, la comida a medio día, la merienda a la tarde y el acostarse a la noche. En esta época, el niño solo usa estos términos y los reconoce como momentos sin tener todavía una noción de la duración y ordenación de los mismos. El tiempo, para él, como el resto de sus vivencias, es un fenómeno subjetivo y por tanto cargado de afectividad.

El niño que tiene hambre y espera su comida tendrá una vivencia de tiempo mucho más larga, que otro que en el mismo lapso de tiempo está jugando entretenido y con todas las necesidades biológicas satisfechas. La aparición de intervalos determinados de tiempo (una hora, media, etc.) es errónea todavía a los 6 o 7 años. Así mismo, en cuanto a las nociones de ayer, hoy, mañana y, posteriormente, pasado, presente y futuro, son más difíciles de adquirir pues el niño pequeño vive en un continuo presente. Tendrá que llegar a los primeros años de escolaridad para poder comprenderlas. Así, los números se dan en

una estructuración espacio-temporal; los números cardinales forman parte de una estructuración espacial, y los ordinales de una temporal.

Otro tanto ocurre con la lectura y escritura, ya que, en definitiva, se basa en una ordenación-temporal, según un plano de papel, siguiendo una dirección determinada (izquierda-derecha) y una sucesión temporal de letras y palabras. De aquí la importancia de un desarrollo normal de la percepción y estructuración espacio-temporal tiene para el aprendizaje de la lectura y escritura, ya que como hemos visto, estas se fundamentan principalmente en una actividad de tipo perceptivo-motriz, que cuando es deficiente, presenta alguna alteración y da lugar a trastornos en su aprendizaje.

2.2.4.5. Motricidad gruesa

En la etapa sensoriomotriz que ahora abordamos, el niño tiene como principal fuente de información sus sentidos. Se propone desarrollar la motricidad de las diversas partes del cuerpo con el fin de facilitar la aproximación del niño al mundo que le rodea, lo cual sin duda le estimulará para ampliar su campo de conocimiento. No se dará en él una actitud reflexiva de su conducta, pues ello supera su capacidad intelectual, pero sí aprenderá a descubrir las posibilidades de todo su cuerpo y de cada una de las partes que lo integran poniéndole en acción de forma adecuada según su deseo. Nuestra experiencia nos ha demostrado que el niño puede adquirir una gama de movimientos amplios, sentarse, levantarse, desplazarse y utilizarlos voluntariamente, aunque no sepa localizar las diversas partes de su cuerpo cuando se le nombran y mucho menos dominarlas él mismo.

A través de estos movimientos cada vez más controlados y voluntarios, el niño adquiere lógicamente confianza en sí mismo y la autonomía mínima para ir afianzando su independencia con respecto al adulto, al menos en estas conductas tan elementales. Por ello, es imprescindible, buscar siempre en cada uno de estos movimientos una aplicación práctica a su vida, evitando así el riesgo de que por propia iniciativa no sepa transferir lo que aprende en la escuela a las demás situaciones cotidianas: acostarse, lavarse, subir la escalera, andar por la calle sin ser conducido de la mano.

El niño realiza movimientos amplios de brazos y ellos desempeñan un papel importante en la adquisición de una postura equilibrada, pero que también sirven para captar una medida inconsciente de la distancia entre el propio cuerpo y los objetos, a algunos se puede llegar solo con alargarlos, pero para alcanzar otros, es preciso realizar un desplazamiento. Igualmente, el niño realiza movimientos amplios de piernas, logrando que cada vez sea mayor el espacio que domine y por el que sepa desenvolverse con soltura, desplazándose entre los objetos sin tropezar o bien aproximándose o alejándose de ellos según su voluntad.

En este caso, también se propone que adquiera iniciativa para realizar por sí mismo esos desplazamientos venciendo su tendencia a la pasividad y su dependencia del adulto al que esta comúnmente acostumbrado a pedir ayuda y compañía en todo momento. Igualmente, adquiere aceptable dominio de la movilidad del tronco, el cual se trata de lograr una mayor flexibilidad en la movilidad de su tronco y una postura más relajada que

favorezca estos movimientos. No olvidemos que estos tres objetivos tratados mantienen una estrecha relación y no pueden trabajarse aisladamente y que, si se presentan de forma tan estrictamente aislada, es solo con fines metodológicos y nunca como un modelo de actuación práctica con los mismos. Por último, imita acciones que se le proponen, porque se pretende que el niño sepa imitar las acciones que el profesor le propone, desarrollando así su capacidad de copiar patrones de conducta, pero también que perfeccionen aquellas que ya sabe realizar, ejecutándolas cada vez con mayor soltura.

2.2.5. Pensamiento

Es un proceso de representar mentalmente la información y transformar estas representaciones de modo que se generan nuevas representaciones que son útiles para nuestros objetivos. Debido a que el lenguaje es el vehículo principal para expresar nuestros pensamientos, los pensadores desde el tiempo de Aristóteles han intentado entender en qué medida la lengua que hablamos perfila el modo en el que pensamos. Esta pregunta está asociada con los escritos de Lee (1920) quien argumentaba que los lenguajes perfilan fuertemente el modo en que sus hablantes perciben y conciben el mundo.

Aun cuando no todas las diferencias entre lenguas tienen como resultado diferencia en el pensamiento, los investigadores han encontrado diferencias asombrosas en como las personas que hablan diferentes lenguajes realizan un determinado número de funciones cognitivas, que pueden ser cómo navegan y en cómo razonan sobre el espacio, cómo

perciben los colores y cómo razonan sobre objetos, sustancias, acontecimientos, tiempo, números y sobre otras personas.

Más allá de demostrar que los hablantes en diferentes idiomas piensan en forma diferente, estos estudios han encontrado que los procesos lingüísticos son predominantes en muchos dominios fundamentales del pensamiento. Papafragou, Massey y Gleitman (2006) consideran que “pensar es un conjunto de elaboraciones entre representaciones y procesos lingüísticos y no lingüísticos” p.35.

En esta instancia, es necesario hablar acerca de los tipos de pensamientos y en las edades o etapas en que éstos se encuentran presentes en el desarrollo del individuo. Los tipos de pensamiento son:

2.2.5.1. El pensamiento simbólico y pre-conceptual (2-4 años)

El niño adquiere la habilidad de representar mentalmente un objeto que no está presente. Tener símbolos para las cosas ayuda a los niños a pensar en ellas, en sus cualidades, a recordarlas y hablar de ellas en su ausencia. El desarrollo del pensamiento simbólico hace posible otros avances importantes. Vemos, pues, que los niños manifiestan su mundo simbólico por medio de la imitación diferida, el juego simbólico, el lenguaje y el dibujo. La imitación diferida es la repetición de una acción observada en un modelo, después de que ha pasado un tiempo.

Piaget, cita el ejemplo de una niña que ha visto a otro niño coger una rabieta y varias horas después, imita la escena al mismo tiempo que se ríe. En el juego simbólico, los niños hacen que un objeto represente (o simbolice) algo más; por ejemplo, una muñeca puede representar a su mamá. Es el momento en el que un bloque de madera se convierte en un barco, los montoncitos de plastilinas en pasteles y las escobas en caballos. El juego simbólico es una actividad de enorme importancia y ocupa mucho tiempo en la conducta del niño entre los dos y los seis años de edad.

El lenguaje es la manifestación más lógica de la función simbólica. Implica el uso de un sistema común de símbolos (palabras) para comunicarse. Finalmente, el dibujo es algo más que una simple copia de la realidad, y supone la utilización de una imagen interna. Está muy ligado a la imitación y al juego, ya que los niños encuentran un gran placer en su realización. El dibujo hace que el niño refleje la comprensión que tiene de la realidad, su representación espacial y como concibe las cosas. A través del dibujo, también expresa sus intereses, preocupaciones, deseos y conflictos que le aquejan. La importancia del dibujo en el desarrollo cognitivo y afectivo del niño, ha dado lugar a la construcción de test para evaluar tanto la inteligencia como el desarrollo afectivo.

Una forma típica de razonamiento en este subperiodo es el razonamiento transductor. Es un razonamiento que va de lo particular a lo particular, sin que medie inferencia lógica alguna, ni deductiva ni inductiva. Los niños ven una situación como la base de otra que con frecuencia ocurre casi al mismo tiempo. Por ejemplo, pueden creer

que sus pensamientos “malos” o su mal comportamiento causaron su propia enfermedad, o dicen que “caballo corre porque es un caballo”. Una manifestación de este razonamiento transductor es la yuxtaposición. Aquí el niño, se muestra incapaz de hacer un relato o explicación formando un todo coherente, tendiendo a separar y disgregar su discurso en afirmaciones fragmentarias y a veces incoherentes, entre las que no existe una adecuada conexión causal, temporal o lógica; por ejemplo, cuando comenta la película que vio ayer en el cine, donde refiere escenas que recuerda del final o del principio, sin poder argumentar coherentemente cuál de ellas ocurre antes o después.

2.2.5.2.El pensamiento intuitivo (4 – 7 años)

Los niños en esta edad son capaces de realizar distintas tareas y dan respuestas consientes cuando se les interroga sobre lo que están haciendo. El niño pre-operacional “se deja engañar” por los datos perceptivos, creyendo que hay más fichas en la fila que él ve más larga, aunque contenga el mismo número. A esta forma de razonar producto de la “centración perceptiva”, se le ha denominado pensamiento intuitivo. Por tanto, es característico del pensamiento intuitivo una sucesión de centraciones - descentraciones; no es que el niño o la niña no pueda centrarse en la otra dimensión (que la fila es más larga), sino que no puede considerarlas simultáneamente.

En resumen, Fuster (2014) en este subperiodo preoperacional, argumenta que “predomina la habilidad para pensar en forma intuitiva y tiene dificultades para representar

el mundo mentalmente” p.65. Aunque los niños realizan diferentes progresos durante este subperiodo, su pensamiento todavía presenta varias limitaciones importantes.

2.2.6. Conciencias

2.2.6.1. Conciencia fonológica

Según Osewalt (2015) Incluye varias habilidades, una de ellas es la conciencia fonémica. No está basada en el lenguaje escrito, los niños desarrollan la conciencia fonológica escuchando; cuando los niños poseen este grupo de habilidades, ellos son capaces de escuchar y “jugar” con los sonidos del lenguaje hablado, esta es la base para aprender a leer.

El inicio de la conciencia fonológica ocurre a nivel de las sílabas y las palabras. Si el niño es capaz de dar una palmada por cada palabra incluida en una oración o da un paso por cada sílaba contenida en su nombre. Él también será capaz de reconocer y sugerir palabras que rimen o comiencen con el mismo sonido.

2.2.6.2. Conciencia fonémica

Osewalt (2015) Es usualmente la última de las habilidades de la conciencia fonológica que se desarrolla. Cuando los niños tienen esta habilidad, pueden escuchar y “jugar” con las unidades de sonido más pequeñas (fonemas) que conforman las palabras y las sílabas.

Las dos habilidades más importantes de la conciencia fonémica son la habilidad para segmentar y las habilidades para mezclar. Segmentar es dividir una palabra en sus sonidos individuales. Mezclar es decir una palabra luego de escuchar cada uno de los sonidos que la componen.

Si un niño puede segmentar, él es capaz de decir c-a-f-é luego de escuchar la palabra café. Si puede mezclar es capaz de decir la palabra café después de escuchar los sonidos individuales que componen la palabra c-a-f-é. Los niños necesitan esas habilidades para aprender la conexión entre los sonidos y las letras o palabras escritas. Muchos niños que corren el riesgo de tener dificultades con la lectura o tienen una discapacidad en lectura tienen una conciencia fonémica limitada.

2.2.6.3. Conciencia fonética

La instrucción de la fonética se enseña a los niños a conectar las palabras con los sonidos, a dividirla en sonidos y a mezclar los sonidos en palabras; los niños usan ese conocimiento para convertirse en lectores y escritores. Por lo general, las escuelas enseñan estas habilidades desde el preescolar hasta el segundo grado. Actividades para mezclar, pronunciar en voz alta y deletrear el nuevo sonido vienen después; ser capaz de decodificar textos con sonidos previamente aprendidos, más el nuevo sonido, son el paso siguiente.

La conciencia fonológica, la conciencia fonémica y la fonética se complementan entre sí. Existen maneras en las que se puede ayudar al niño a desarrollar esas habilidades

antes de que empiece la primaria; si el estudiante de primaria tiene problemas con estas habilidades para comenzar a leer, usted podría querer considerar con la lectura de su hijo le ayudará a obtener el mejor apoyo posible. (Osewalt,2015)

2.2.7. Lenguaje

El lenguaje se caracteriza por ser la competencia más esencial en el desarrollo intelectual y comunicativo del ser humano, puesto que gracias él, el individuo logra expresar sus sentimientos y adquirir las experiencias que le permiten desenvolverse, responder a las necesidades y solucionar problemas a los que se enfrenta en la vida cotidiana.

Frente a lo añadido anteriormente, Vygotsky (1979) afirma que el lenguaje no solo acompaña la actividad práctica, sino que también desempeña un papel específico en su realización, lo cual se traduce en que, para el niño, el hablar es tan importante como el actuar para conseguir una meta y para dar solución a los problemas. Por eso, destaca que el lenguaje desempeña un papel muy importante en la medida que la acción exigida está encaminada a dar con una solución precisa y menos directa. Sin embargo, para Vygotsky, el lenguaje comprende dos periodos: en el primero, el lenguaje que acompaña las acciones del niño refleja las dificultades que conlleva la solución de problemas; y en el segundo, el lenguaje antecede a la acción, la guía, la determina y controla a su curso. De esta manera, las funciones deberían ser las que se planean y reflejan el mundo externo.

Según Chomsky (1957) el lenguaje “es una auténtica propiedad de la especie, que le permite mediante signos y símbolos comunicarse con sí mismos y con los demás” p.4. Así mismo, el autor lo ve como “un órgano mental”. Por tanto, “el niño nace con la capacidad de saber hablar, elude considerar el lenguaje como objeto de aprendizaje”. En este mismo sentido propone que el lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos.

Desde la postura de Luria (1977), el lenguaje se entiende como “un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, y sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” p.45.

Ahora se hace necesario hablar de algunos aspectos que caracterizan al lenguaje en cuanto a la adquisición y desarrollo: el lenguaje se adquiere y la posibilidad de comunicación es innata, es patrimonio exclusivo del hombre, es hablar y pensar al mismo tiempo, es el principal medio que posee el hombre de efectivizar un intercambio social. Para su conformación, el lenguaje necesita de influencias biológica y cultural, el lenguaje hablado es el primer medio de simbolización humana; para hacer lenguaje, es requisito previo poseer la posibilidad innata de comunicación, el habla es parte del lenguaje, pero no todo el lenguaje, una palabra sin significado no forma parte del lenguaje, el habla son emisiones fonemáticas con significados, la estructura del habla se conforma con una parte fonológica y otra gramatical.

Durante el primer año de vida se produce la etapa de pre-habla, que no necesita la audición para su construcción y al finalizar el primer año de vida, comienza la etapa lingüística propiamente dicha dividida en dos fases: locutoria y delocutiva. Para profundizar y tener un conocimiento más amplio de los procesos que intervienen en la adquisición y desarrollo del lenguaje, es necesario abordar la importancia e incidencia del proceso lector y escritor que debe practicar el niño para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas.

2.2.7.1. Proceso lector

La prueba de la capacidad de la lectura es la comprensión del material escrito. La mejor manera de determinar esta comprensión, es observar la actitud para resolver problemas prácticos; tanto comprender las señales de carretera, los menús, las guías telefónicas, los anuncios, los mapas y formularios, como el contenido más abstracto de los periódicos, las revistas, el material de consulta y los libros.

Fontalvo y Rúa (2017) consideran que “El aprendizaje de la lectura es un proceso de carácter complejo, ya que su dominio no se agota en la tarea mecánica de codificación y decodificación. El proceso requiere que el niño haya alcanzado determinados niveles de maduración” p.8.

Por su parte Vaughn y Thompson (2004) mencionan que el aprendizaje de la lectura es un proceso que requiere de una serie de desarrollos en el aprestamiento que le den al

niño la madurez suficiente para apropiarlos, además de darles un sentido al comprender el uso de los mismos e involucrar aspectos emocionales y motivacionales que lo lleven a interesarse con mayor autonomía y constancia por el logro de esta competencia; principios de adquisición que no solo se los brinda su medio escolar (segundo espacio de socialización en la vida) y la formación orientada por el docente en los niveles preescolares, sino en mayor medida desde su primer medio de socialización y aprendizaje: su familia y el contexto en el cual se ha desenvuelto el niño o niña desde el mismo instante de la gestación; ya que la estimulación para su desarrollo no solo del lenguaje, sino de las diversas dimensiones que conforman la integralidad de cada ser, son cruciales para darle la madurez necesaria al momento de adquirir aprendizajes más estructurados y de mayor complejidad. Para que un niño lea independientemente y construya significado a partir del texto, debe ser capaz de identificar palabras automáticamente, a la vez que posee las estrategias para decodificar palabras desconocidas.

Para que una persona pueda leer, debe adquirir ciertas habilidades cognitivas y lingüístico-perceptivas básicas: capacidad para centrar la atención, concentrarse y seguir instrucciones; capacidad para comprender e integrar el lenguaje hablado de la vida cotidiana; secuenciación y memoria auditiva; secuenciación y memoria visual; destreza para decodificar palabras; análisis contextual y estructural del lenguaje; síntesis lógica e interpretación del lenguaje; desarrollo y ampliación del vocabulario y finalmente fluidez de registro y capacidad de relación.

2.2.8. Dificultades de aprendizaje en la lectura

Las dificultades de aprendizaje se caracterizan por un funcionamiento por debajo y sustancialmente de lo esperado, dada la edad cronológica del sujeto y de su coeficiente intelectual. Además de inferir significativamente en el rendimiento académico o en la vida cotidiana. Sin embargo, algunos establecen que las dificultades de aprendizaje no necesariamente las presentan niños con habilidades intelectuales y estructuras cognitivas por debajo o por encima de lo esperado, sino que también las presentan estudiantes pertenecientes a la población promedio. Estos últimos, pueden superarlas con un trabajo de intervención pedagógica adecuada.

Polanco, Rojas y Luz (1984) proponen que una dificultad de aprendizaje es algo heterogéneo y suponen problemas significativos en la conquista de las habilidades de la lectura, escritura o cálculo, se creen ser intrínsecas al individuo, es posible encontrar solapamiento con otros problemas y no se deben a influencias extrínsecas. No obstante, estudios demuestran que las dificultades de aprendizaje están influidas por aspectos tanto intrínsecos como extrínsecos al niño, dado que, las influencias del ambiente se consideran como uno de los factores que inciden o promueven el desarrollo de las dificultades de aprendizaje en los estudiantes, ya sea por circunstancias de violencia, descuido, desnutrición, falta de estimulación y demás aspectos que influyan en el desarrollo adecuado del niño.

Según Terre y Serraní (2013) señalan que una dificultad de aprendizaje se define como un trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión y uso del lenguaje hablado o escrito, que se puede manifestar en una imperfecta capacidad para escuchar, leer, escribir, escribir con ortografía correcta o a la hora de realizar cálculos matemáticos.

2.2.8.1. Clasificación de las dificultades de aprendizaje en la lectura

Condemarin y Blomquist (1970) consideran que los trastornos o dificultades del lenguaje afectan a la capacidad para manejar los símbolos lingüísticos en la comunicación verbal y se relacionan, por lo tanto, con dificultades en la competencia lingüística, manifestándose en alteraciones del uso, la forma o el contenido del lenguaje, es decir, a nivel pragmático, semántico, morfosintáctico, fonológico y fonético. Es oportuno dar a conocer las dificultades específicas que se presentan en el momento exacto de realizar el proceso lector postuladas por Bastos (1983), las cuales son omisión, sustitución, inversión simple, inversión estética, agregados y repetición.

2.2.8.1.1. Omisión

Consiste en la supresión de una letra, sílaba o palabra de una lectura, es frecuente en las sílabas inversas o en las compuestas, pero también se puede presentar al comienzo o al final de las palabras o frases.

2.2.8.1.2. Sustitución

Este tipo de lectores, al verse obligados a utilizar preferentemente la ruta visual, suelen cometer un error muy característico cuando tratan de leer pseudopalabras y palabras desconocidas las convierten en palabras conocidas y frecuentes, cuya forma y longitud es muy semejante. por ejemplo, leen “camisa” donde pone “carrisa”; “mamá” donde pone “maná”, o leen “mesa “donde pone “masa.

2.2.8.1.3. Inversiones

Se puede presentar dos clases de inversión que están muy relacionadas con la falta de ubicación espacial, problemas de lateralidad o falta de madurez, y puede ser:

2.2.8.1.3.1. Inversión simple

Se designa a aquel problema en el cual el niño tras toca posiciones de letras, sílabas o palabras cambiando el significado del mensaje. Se presenta principalmente en las sílabas compuestas, tales como: blo, bra, cle, que el pronuncia: bol, bar, cel, en sílabas inversas que el niño las lee directas; en vez de árbol, lee, rábol, y en vez de asno, lee, sano. Se presenta también en la inversión de algunas sílabas y se ha visto que se produce este problema por la influencia del medio ambiente, muchas familias del sector rural hablan a su acomodo y ahí entra la influencia de estas palabras tales como: murciégalo, en vez de murciélago; estógamo por estómago, feje por jefe y el niño al leer va a pronunciar de la manera como está acostumbrado.

2.2.8.1.3.2. Inversión estética

Es cuando el niño por no saber diferenciar derecho-izquierdo, arriba-abajo, adelante-atrás, confunde las letras, las cuales tenemos especialmente los siguientes pares: p por q; b por d; m por w, o viceversa; con la cual cambia completamente el sentido de la palabra. Por ejemplo, “debo” por “dedo”, “bebo” por “debo”. Es importante que el niño esté maduro y que diferencie la ubicación espacial para no caer en los errores mencionados.

2.2.8.1.4. Agregados

Se presenta en una sílaba inversa, al leerla el niño agrega una vocal queriendo de esta forma completar la sílaba que él cree que está incompleta, así: En la palabra maestro, el niño puede leer “maestro”, también se puede presentar en las palabras que tienen sílabas compuestas, el niño trata de hacer con la letra restante una sílaba más. Por ejemplo, el niño en vez de leer cambios, el niño lee camabios.

2.2.8.1.5. Repetición

Es una dificultad que se presenta especialmente en los niños al iniciar el proceso de lectura por falta de seguridad, el niño lee y relee una letra, palabra o sílaba posiblemente por miedo de no haberla leído bien, si esto sucede en el Primero y Segundo Grado, lo importante sería mecanizar y darle al niño confianza, pero no debemos alarmarnos pues está clasificado como dificultad de aprendizaje transitoria; Ya si en el tercer grado se continúa leyendo de la misma forma, debemos ponerle una mayor atención. Por ejemplo: lee, con-conti-continua-continuación.

2.2.9. Lineamientos curriculares

De acuerdo con el Ministerio de educación Nacional (2018) son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa, para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su Artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente, con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos.

2.2.10. Estándares básicos de competencias (EBC)

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada, en cuanto a lo que se espera que todos los

estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1.º a 3.º, 4.º a 5.º, 6.º a 7.º, 8.º a 9.º, y 10.º a 11.º) el nivel de calidad que se aspira alcanzar (MEN, 2002).

En este orden de ideas, los Estándares Básicos de Competencias (EBC) se constituyen en una guía para:

- 1) Precisar los niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de todas las regiones del país.
- 2) Producir o adoptar métodos, técnicas e instrumentos (pruebas, preguntas, tareas u otro tipo de experiencias) que permitan evaluar interna y externamente si una persona, institución, proceso o producto no alcanza, alcanza o supera esas expectativas de la comunidad.
- 3) El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula.
- 4) La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar.
- 5) El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución.
- 6) La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

Igualmente, los Estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas.

No hay duda de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad. Pero, ¿realmente se tiene claro por qué es tan importante ser competente lingüísticamente para desempeñarse en la vida? Aquí se busca dar respuesta a esta pregunta, señalando el papel que cumple el lenguaje en la vida de las personas, como individuos y como miembros de un grupo social, lo que a su vez permitirá exponer someramente cuál es la perspectiva conceptual que fundamenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Para empezar, se hace necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades (¡qué tal los mundos soñados por García Márquez o Julio Verne!); establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres (piénsese, por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia); y expresar sus sentimientos a través de una

carta de amor, una pintura o una pieza de teatro.

Según lo anterior, el lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social.

El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. Este valor subjetivo del lenguaje es de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta.

Además de este valor subjetivo, el lenguaje posee un valor social para el ser humano, en la perspectiva de ser social, en la medida en que le permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, esto es, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación.

En cuanto a su valor social, el lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos. En fin, estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural.

2.2.11. Diseño universal para el Aprendizaje (DUA)

Es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DUA al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos. Como se ha indicado más arriba, el DUA ha sido desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST,1990). Este centro nació en 1984, con el fin de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje de alumnos con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudiesen acceder al mismo currículo que sus compañeros. Ante la imposibilidad o dificultad de algunos estudiantes para acceder a los contenidos incluidos en soportes tradicionales (como el libro de texto impreso), desde el CAST se focalizaron los esfuerzos en diseñar libros electrónicos con determinadas funciones y características, que los hacían accesibles a dichos alumnos, como la opción de convertir el texto en audio.

El DUA tiene su origen en las investigaciones llevadas a cabo por este centro en la década de 1990. Sus fundadores, David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con los demás componentes del equipo de investigación, han diseñado un marco de aplicación del DUA en el aula cimentado en un marco teórico que recoge los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnologías y medios digitales. Así nace el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, que se puede definir como un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje.

2.2.11.1. ¿Qué aporta el DUA a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad en el aula?

Principalmente, el DUA hace dos aportaciones:

- a) Se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y sin discapacidad. La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje, no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. Por ejemplo, si se organiza un recital de poesía en el aula y la maestra o el maestro permite que el alumnado escoja entre leer una poesía o recitarla de memoria, una vez

que la haya escuchado varias veces en una grabación, estará asegurándose de que no solo participará el alumnado con discapacidad visual, sino también, el estudiante que no sepa leer o que lea muy despacio.

- b) Encontramos nuevamente que el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y a los medios en particular, y al diseño curricular en general. El currículo será discapacitante en la medida en que no permita que todo el alumnado pueda acceder a él. Imaginemos que se incorpora al aula un alumno que no conoce el idioma porque ha llegado a nuestro país recientemente. Si se explica un determinado tema relacionado con las ciencias naturales únicamente con el libro de texto y mediante la exposición oral del maestro o la maestra, se le estará impidiendo acceder al aprendizaje y se le estará discapacitado para aprender. En cambio, si se usan otros recursos, como infografías, videos subtítulos, textos digitales en los que el alumno pueda acceder a una traducción simultánea, se estará ofreciendo al estudiante el soporte necesario para que acceda a la información, sin que el periodo que tarde en aprender el idioma de enseñanza sea un tiempo perdido.

2.2.12. Derechos básicos de aprendizaje (DBA)

A continuación, se muestra una referencia histórica y definición acerca de los derechos básicos de aprendizaje (DBA) en la cual el Ministerio de Educación (MEN) creó esta propuesta como ruta para el mejoramiento de los procesos y adquisición de aprendizajes de los estudiantes resaltando las áreas básicas del conocimiento.

2.2.12.1. El camino recorrido

Desde su publicación en el 2015, la primera versión de los DBA, para las áreas de matemáticas y lenguaje, fue objeto de análisis y reflexión por parte de la comunidad educativa en mesas de discusión en todo el país. De esta revisión surgió una nueva versión de los DBA que rescata las fortalezas de la primera versión y responde a los aspectos que en dichos escenarios de discusión fueron reseñados como oportunidades para el mejoramiento. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) agradece la participación de la comunidad nacional en este debate público, bien a título personal o en representación de Redes o Asociaciones de profesionales; pues sus aportes fueron de gran valor en la construcción de la propuesta que se presenta en esta oportunidad.

Los derechos básicos de aprendizaje se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de competencias (EBC). Su importancia radica en que planean elementos para construir rutas de aprendizaje año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no construyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula.

2.2.12.2. ¿Qué son los DBA?

Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

Los DBA son un apoyo y un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares, pues comprenden algunos elementos fundamentales del componente cognitivo del aprendizaje en lenguaje y matemáticas. En este sentido, los Derechos Básicos de Aprendizaje pueden ser integrados a las construcciones curriculares, en tanto, el currículo es comprendido en una dimensión más amplia y compleja como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.(Artículo 76, ley general de educación, ley 115 de 1994).

2.2.12.3. Criterios de los DBA

Evaluar socialmente el cumplimiento o no de los aprendizajes mínimos en las áreas del conocimiento, facilitar la vinculación de las familias en el aprendizaje de sus hijos, orientar la secuencia del diseño y desarrollo curricular por grados, dinamizar las prácticas

pedagógicas de los maestros, aplicar los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia.

2.2.13. Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)

Desde el año 2011 y en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”, los Ministerios de Educación y de Cultura han implementado acciones para que, particularmente niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional propuso el diseño y la ejecución de acciones para fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación inicial, preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela y la familia en la formación de lectores y escritores.

2.2.13.1. Objetivos del Plan Nacional de Lectura y Escritura

2.2.13.1.1. Objetivo general

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos.

2.2.13.1.2. Objetivos específicos

- a) Promover la disponibilidad y el acceso a libros, y otros materiales de lectura y escritura, en espacios y tiempos escolares.
- b) Formar a docentes y otros mediadores en el uso y la apropiación de los materiales que conforman las colecciones entregadas a través del PNLE.
- c) Acompañar a las secretarías de educación certificadas para que desde su autonomía promuevan y posicionen acciones con miras a fortalecer la lectura y la escritura en el territorio.
- d) Vincular desde la escuela a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector y escritor de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
- e) Movilizar a la sociedad para fomentar una opinión pública favorable alrededor de la importancia de la lectura y la escritura.
- f) Diseñar estrategias de seguimiento y evaluación que permitan identificar los logros y reorientar las acciones que sean necesarias durante el proceso de implementación del PNLE.

2.2.14. Inclusión

La inclusión es uno de los temas más tratados en las instituciones educativas y propuesta en los PEI (proyectos educativos institucionales) para fundamentar las normas que rigen las actividades escolares, comunicativas y sociales adoptadas por cada una de las personas; como docentes, administrativos y estudiantes que participan activamente en cada una de las actividades académicas desarrolladas en la institución educativa. Gracias a la

práctica de la inclusión en las escuelas, cada uno de sus participantes gozan de un clima escolar agradable y óptimo para el proceso y adquisición del aprendizaje.

En este mismo sentido, brinda la oportunidad de integración de niños y niñas con dificultades o problemas de aprendizaje. Trabajar la inclusión en las escuelas permite formar a los estudiantes en valores de respeto, equidad, justicia e igualdad. Enfocándonos en el paralelo de lo anterior, es necesario mirar la realidad que viven la mayoría de las escuelas y es evidente que no en todas las escuelas cumplen con la integración de la inclusión, debido a que en la sociedad se ha vuelto natural y costumbre, excluir a las personas que poseen alguna dificultad o incapacidad.

Ante ello, López de Maturana (2013) afirma que la inclusión, en toda su manifestación, es una propuesta ética que siempre se enfrenta a la intolerancia, la inequidad, la injusticia y a la violencia donde pareciera que la sociedad ha naturalizado la exclusión lo que se observa claramente cuando el otro y la otra quedan fuera de cualquier sistema porque no cumplen con los requisitos pre establecidos externamente.

La inclusión es un concepto polisémico y controvertido con diversos matices y profundas raíces que nos hacen reflexionar como nos relacionamos con los otros y las otras diferentes, sean niños y niñas con necesidades educativas especiales, indígenas, mujeres, pobres etc. Se trata de uno de los grandes derechos humanos que exige el respeto a ser

diferente y tener las mismas condiciones y oportunidades de aprendizaje y de dignidad para insertarse socialmente en los diversos ambientes.

La escuela es uno de los lugares donde transcurre las mayores experiencias de socialización humana y donde la exclusión se evidencia en toda su magnitud. En ella, se incuban y producen las diferencias, pero también es verdad que es en la escuela donde pueden revertirse. Por lo tanto, el rol y la convicción del profesorado es fundamental para emprender el proceso inclusivo e intención de las acciones. No basta solo con abrir las puertas a la diversidad, sino que hay que saber qué hacer con ella y promover los ambientes activos modificantes para su integración y evitar que la diferencia no se transforme en desigualdad. Para eso, las escuelas deben abrirse genuinamente a la diversidad y no predeterminedar las condiciones para hacerlo.

En el mundo de la educación hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que, para construir una sociedad justa, sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello, es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad. El concepto de equidad en este sentido, añade precisión del concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo, se ha de considerar una oportunidad de aprendizaje.

2.2.15. Diversidad

La atención a la diversidad, implica que todos estén predispuestos a aprender y que encuentren el sentido personal de la educación y por, sobre todo, que los estudiantes con dificultades sientan que el éxito es posible, más aún, si ya han tenido fracasos, entonces se deberá duplicar el esfuerzo, además de los contenidos.

A la luz de todo esto, definimos una escuela ‘inclusiva’ como mandato central de la política educativa. Es desde aquí que se fundamenta la integración en una escuela inclusiva, reconociendo la diversidad como constitutiva de la sociedad, de la escuela y del ser humano. El término igualdad en el ámbito educativo, solo debe limitarse a la igualdad de oportunidades y no confundirse y pretender la igualdad de capacidades. Esta diversidad, abarca el tránsito por toda la escolaridad. El sistema educativo, la escuela y el docente deben superar todas las barreras discriminatorias.

2.2.15.1. La diversidad en la escuela

El tránsito socioeconómico y cultural cada vez más congestionado y veloz que lleva nuestra sociedad, y por ende nuestros niños, implica gran exigencia de adaptación por parte de la escuela a diversas e inéditas realidades, que requieren nuevas estrategias de detección, diagnóstico e intervención antes las dificultades escolares. El proceso de aprendizaje tendrá éxito, si cada profesor adecúa su intervención respondiendo a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones, y estilos de aprender que se presentan en su grupo de trabajo. En

la escuela, todos los alumnos tienen que tener la posibilidad de progresar, según sus características personales y sociales.

La atención a la diversidad, a través de la implementación de distintas estrategias, se pone en marcha individualizando la asistencia del niño y el proceso de aprendizaje. La inserción de los distintos niveles de los proyectos de integración escolar en la escuela común, reclaman una nueva faceta en el rol docente, desde compartir un trabajo cooperativo, hasta ir aprendiendo y capacitándose en la medida que se enseña. El equipo de orientación escolar, los maestros de apoyo, los maestros integradores, los terapeutas, todos ellos tienen un lugar importante en el tratamiento de la diversidad; a pesar de que no todas las escuelas poseen este plantel completo. Todo el equipo que trabaje en la inclusión de la diversidad en la escuela, debe tener un mismo eje conductor, un mismo modelo de intervención para asegurar la continuidad y coherencia del proceso educativo.

De acuerdo con Narvarte (1871) la escuela tiene una triple función como ente socializador: completar el proceso de socialización, intentar compensar los efectos de la desigualdad económica (para esto debe haber igualdad de oportunidades) y transmisión de la cultura social a las nuevas generaciones. Desde este lugar, el docente no es un mero transmisor, sino que debe cumplir un rol facilitador o posibilitador. El espacio de trabajo escolar está configurado por distintas culturas. Los docentes deben incluirlas a todos, por lo tanto, deben revisar y adaptar, si es necesario, el currículo, las normas educativas, los objetivos y los contenidos.

2.2.16. Práctica pedagógica del docente frente a las dificultades de aprendizaje

De acuerdo con Dzib, González y Hernández (2017) las dificultades en el aprendizaje obedecen a una cuestión de orden didáctico, entre las que se pueden destacar las propuestas de enseñanza, los conocimientos de los profesores, las metodologías empleadas y un sistema escolar y curricular incapaz de hacer adaptaciones para atender todas las necesidades particulares de los estudiantes, ya que esto supone cambios en los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, requiriendo del trabajo conjunto del profesor y especialistas de diferentes campos. Esta alternativa se convierte en un fundamento para resolver y aclarar los problemas asociados con las dificultades en el aprendizaje en un sistema escolar como el nuestro, donde persisten formas tradicionales de enseñanza basadas únicamente en el modelo de aprendizaje. Ante esto, las actitudes del profesor deben enfocarse a los siguientes principios:

- a) Educar es más que instruir.
- b) Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y desarrollar.
- c) Se educa la persona entera (este encargo ha de cumplirlo en su docencia ordinaria, con el grupo entero de estudiantes).

Por otra parte, ante determinadas dificultades que puedan surgir en algún momento con determinados niños, ha de adoptar medidas bien preventivas, de resolución. Estas medidas que en algún sentido son extraordinarias, en realidad son ordinarias, puesto que

se precisan realizar en toda aula y con todo grupo de y caen dentro de la intervención educativa que cabe pedir a todo profesor.

Touriñán (1997) menciona que la intervención pedagógica, trata de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación.

Todos los docentes deben tener conocimiento de constructos pedagógicos específicos e importantes al momento de realizar el acto de educar, porque la educación en la actualidad vivencia situaciones de estudiantes con dificultades de aprendizaje, por lo que se hace necesario que el maestro desarrolle las capacidades y habilidades educativas y pedagógicas que exigen los estudiantes de la educación actual; por ende, debe conocer los siguientes términos:

2.2.16.1. Detección de dificultades de aprendizaje en la lectura

Los maestros y las maestras en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria constituyen una figura clave a la hora de prevenir y detectar precozmente alteraciones o dificultades en el desarrollo del niño. Sin embargo, a nivel de detección, la escasa o insuficiente formación del profesorado en relación al conocimiento de las

clasificaciones diagnósticas (las cuales son necesarias para identificar, diagnosticar e intervenir), impiden en muchos casos una detección temprana (López, 2011).

Por su parte Hudson, High, y Al Otaiba (2007) consideran que el profesorado “no siempre tiene ideas correctas acerca de la naturaleza y los síntomas de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, siendo esto uno de los principales obstáculos para desarrollar programas de intervención eficaces” p. 299.

Según Guzmán, Correa, Nuria y Abreu (2015) las causas por las que el conocimiento teórico no es incorporado a la práctica, pueden ser múltiples y diversas: que los profesores consideren que este conocimiento es propio de otros profesionales, que no lo consideren importante para su intervención en el aula, falta de tiempo, o carencias de formación específica. En la investigación de los autores, un alto porcentaje del profesorado informó que no había recibido formación en Dificultades de Aprendizaje los últimos tres años, por lo que muchos de sus errores y carencias de conocimiento pueden ser debidas a falta de formación continua y específica sobre Dificultades de Aprendizaje.

La escuela infantil constituye un marco prioritario para la prevención, detección e intervención del alumnado con dificultades de aprendizaje o que presenta riesgo de presentarlas (Gutierrez, 2005). Los alumnos en esta etapa educativa, se encuentran en un momento de desarrollo en el cual suceden intensos cambios, los cuales son necesarios para conseguir la adaptación integral del alumno. Sin embargo, la enorme plasticidad de su sistema nervioso central implica que su cerebro se vuelva más vulnerable a situaciones de

riesgo, que puedan retrasar su sistema madurativo, y como consecuencia se produzcan deficiencias transitorias o permanentes (Campos, 2003). Por ello, la escuela infantil es un espacio de tiempo imprescindible para la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje.

Por tanto, los docentes deben ser conscientes de la importancia que tiene la prevención y detección temprana, dadas las consecuencias irreversibles que pueden causar las necesidades no detectadas a tiempo. Maestros y maestras deben contar con herramientas que faciliten la prevención y detección temprana del alumnado con dificultades de aprendizaje en el aula ordinaria. Así mismo, los profesores deben aumentar el compromiso con estas necesidades comprendiendo la situación y facilitando al estudiante, en la medida de lo posible, las herramientas necesarias para lograr superar los objetivos mínimos.

De acuerdo con Martí (2012) los docentes tienen la responsabilidad con estos estudiantes, que implica ampliar el conocimiento acerca de las Dificultades de Aprendizaje que se pueden encontrar en el aula, así como, ser capaces de detectar a aquellos educandos que puedan padecerla para poner en marcha los recursos disponibles, tanto externos como del propio centro, que puedan ayudarles. Sin las competencias necesarias por parte del maestro para reconocer las primeras manifestaciones de estas dificultades, los alumnos que las padezcan pueden llegar a sufrir un verdadero retraso respecto a sus compañeros, desembocando, en casos extremos, en un fracaso escolar al llegar a la etapa de Secundaria.

En este mismo orden de ideas, Fidalgo y Robledo (2009) consideran que “la formación específica de los docentes es una de las exigencias planteadas por la nueva conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje” p.28.

2.2.16.2. Ajustes razonables para la intervención pedagógica

El Instituto Andalucía de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (2005) postula que los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje necesitan una atención específica, que puede ser dentro como fuera del aula, y en ocasiones, una Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS) o los Planes individuales de Ajustes Razones para lograr alcanzar los objetivos del nivel. Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando, sobre todo, y, en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Pero si antes se decía que el aprendizaje y la enseñanza son tareas complejas e inciertas, no se puede pensar, por tanto, en una estrategia infalible o mecánica que asegure el éxito en todos los casos.

Según el autor, la existencia de una diversidad entre los estudiantes en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender, llama a una enseñanza que tiene que ser igualmente diversa, y que lo es, como de un profesorado que intenta adaptar los medios a su alcance (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. No se trata de una tarea sencilla en absoluto, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos

(en términos de las capacidades a las que se aspire), y a efectos de evitar discriminaciones de cualquier tipo, y lo que debe ser individual y distinto para cada cual (en términos de ajuste a las características de cada estudiante), es siempre difícil de alcanzar. De alguna forma, se podría decir que esa búsqueda de equilibrio es lo que se persigue con el proceso de adaptaciones curriculares, y ese, y no otro, es el sentido y significado genérico que tiene este término en el contexto del currículum oficial.

2.3. Bases legales

El marco legal de la investigación se sustenta por medio de documentos como “Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia y en el cual se establece en el ámbito internacional documentos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje desarrollada en Jomtien, Tailandia en 1990; Foro Mundial sobre la Educación desarrollado en Dakar, Senegal, 2000 y la Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión propuesta por la Unesco, 2008.

En el contexto nacional se han establecido normas que buscan la protección y cumplimiento del derecho a la educación para personas con Necesidades Educativas, en la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de educación de 1994 y

Decreto 1421 del 29 de Agosto del 2017, que buscan instituir la educación como derecho fundamental del ciudadano Colombiano, brindado la oportunidad a las personas con Necesidades Educativas de acceder a la educación en donde se promocióne este derecho, satisfaciendo las necesidades, adaptando el currículo, infraestructura, metodologías, etc. Con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, la protección y la atención educativa adecuada para esta población.

A continuación, se presenta una tabla que sustenta los documentos legales en el orden internacional y nacional respectivamente relacionado con la atención de las Dificultades Educativas en el marco de la inclusión:

[Tabla 1.](#)

Base Legal Internacional

DOCUMENTO	DESCRIPCIÓN
Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aboga por que todas las personas gocen de las oportunidades educativas que sea preciso desplegar para que puedan satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas últimas constan de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Herramientas esenciales para el aprendizaje (p. ej.: la lectura, la escritura, el cálculo, la expresión oral, entre otras).

DOCUMENTO	DESCRIPCIÓN
<p>aprendizaje</p> <p>(Jomtien,</p> <p>1990).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes indispensables para la vida en sociedad, autónoma e independiente). ✓ Reclama el papel de la educación como elemento central para las políticas mundiales de desarrollo humano. Sitúa la educación como condición indispensable para que las personas alcancen sus metas personales y una adecuada interacción con otros. ✓ Exige a todos los Estados que la educación esté al alcance de todos, independientemente de sus condiciones sociales, cognitivas, económicas, culturales, entre otras. Vincula la educación de calidad con el desarrollo autónomo de los individuos. ✓ Estima que es obligación de los Estados suprimir los obstáculos que impidan una participación activa de todos los individuos en una educación básica de calidad, especialmente en lo que se refiere a aquellas personas susceptibles de ser discriminadas, excluidas o marginadas.

DOCUMENTO	DESCRIPCIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconoce la importancia de apoyar a las familias e involucrarlas activamente en las diversas actividades que desarrolla el sistema educativo formal.
<p>Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisa las metas trazadas en Jomtien (1990), y evalúa si la educación básica de calidad se está ofreciendo en todos los países a todos los colectivos de niños, hombres y mujeres. ✓ Reclama la necesidad de que la educación no se centre en preparar a las personas para que se adecúen a las escuelas. Retoma el enfoque de la escuela centrada en el estudiante que apunta a preparar a los establecimientos educativos para que puedan llegar deliberadamente a todos los estudiantes que quieran y puedan ingresar a ellas. ✓ Plantea que las escuelas deben prepararse para atender las necesidades de todos los estudiantes.

DOCUMENTO	DESCRIPCIÓN
<p>Conferencia Internacional de Educación. La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión (Unesco, 2008).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recomienda reconocer la relevancia de la educación inclusiva de calidad como un proceso constante que debe favorecer a todos los estudiantes y, por tanto, debe ser transversal a todos los establecimientos educativos. En este marco, la meta de la educación es la atención a todos los estudiantes, respetando su diversidad, necesidades, preferencias y habilidades, incluyendo a las comunidades y a las familias. ✓ Resalta como meta a futuro que la educación sea inclusiva por defecto y no se refiera únicamente a las personas con discapacidad. ✓ Hace evidente que todos los establecimientos educativos deben promover culturas basadas en el respeto a la
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ diferencia, la aceptación de ritmos de aprendizaje particulares y específicos para todos y cada uno de sus estudiantes, y eliminar aquellas barreras que impidan la participación efectiva de los miembros de la comunidad en la vida en sociedad.

Fuente: Documento de “Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia.

Tabla 2.*Base Legal Nacional:*

NORMA	DESCRIPCIÓN
Constitución Política de Colombia, 1991	El artículo 3 de la Constitución Política de Colombia de 1991, establece que toda persona tiene derecho a recibir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, las cuales deben ser obligatorias.
Ley General de Educación, 1994	La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.
Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017	En este decreto se propone el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), cuya finalidad es determinar los apoyos pedagógicos que precisa cada estudiante, en función a las necesidades educativas que han surgido a través de la caracterización.

Fuente: Documento de “Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia.

2.4. Categorías de trabajo

A continuación, se presenta una tabla que sustenta conceptualmente las categorías y subcategorías dadas en el proceso de investigación.

Tabla 3.

Cuadro de categorías

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN	SUBCATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
Dificultades de Aprendizaje en la lectura	Se caracterizan por un funcionamiento por debajo y sustancialmente de lo esperado, dada la edad cronológica del sujeto y de su coeficiente intelectual, manifestándose en alteraciones del uso, la forma o el contenido del lenguaje, es decir, a nivel pragmático, semántico, morfosintáctico, fonológico y fonético.	Omisión	Consiste en la supresión de una letra, sílaba o palabra de una lectura.
		Sustitución	En ella, las pseudopalabras y palabras desconocidas las convierten en palabras conocidas y frecuentes, cuya forma y longitud es muy semejante.
		Inversión Simple	El niño tras toca o invierte las posiciones de letras, sílabas o palabras cambiando el significado del mensaje.
		Inversión Estética	Es cuando el niño por no saber diferenciar derecho-izquierdo, arriba-abajo,

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN	SUBCATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
			adelante-atrás, confunde las letras semejantes.
		Agregados	Se presenta en una sílaba inversa, al leerla el niño agrega una vocal queriendo de esta forma completar la sílaba que él cree que está incompleta.
		Repeticiones	Es una dificultad que se presenta especialmente en los niños al iniciar el proceso de lectura por falta de seguridad, el niño lee y relee una letra, palabra o sílaba posiblemente por miedo de no haberla leído bien.
Práctica pedagógica del docente frente a las	Las dificultades en el aprendizaje obedecen a una cuestión de orden didáctico, entre las que se pueden destacar las	Detección	Los docentes deben ser conscientes de la importancia que tiene la prevención y detección temprana, dadas las consecuencias irreversibles

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN	SUBCATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
<p>dificultades de aprendizaje</p>	<p>propuestas de enseñanza, los conocimientos de los profesores, las metodologías empleadas y un sistema escolar y curricular incapaz de hacer adaptaciones para atender todas las necesidades particulares de los estudiantes.</p>		<p>que pueden causar las necesidades no detectadas a tiempo y deben contar con herramientas que faciliten la prevención y detección temprana de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en el aula ordinaria.</p>
		<p>Ajustes razonables para la intervención pedagógica</p>	<p>Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando, sobre todo, y, en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.</p>

3. Capítulo III

3. Referentes metodológicos

El presente estudio se enfoca en la investigación cualitativa, porque reconoce que además de la descripción y medición de variables sociales deben considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre un fenómeno (Sampieri, 2003). En este caso, corresponde a la detección e intervención pedagógica de las dificultades de aprendizaje en la lectura que presenta la población promedio en las edades de siete a ocho años correspondientes a los Grados de Primero y Segundo de la Básica Primaria que no presentan compromisos cognitivos, pero que su rendimiento académico se ve afectado y que el maestro de aula regular poco atiende.

De acuerdo con Sampieri (2003) el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista, porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, y también es interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen.

El fenómeno que se aborda desde el enfoque cualitativo, son las dificultades de aprendizaje específicamente en la lectura y el objeto de estudio son los derechos básicos de aprendizaje, puesto que en el trabajo de investigación se desean estructurar los derechos

básicos de aprendizaje (DBA) para la atención de las dificultades de aprendizaje en la lectura en niños de población promedio de Primero y Segundo de la Básica Primaria que corresponden a las edades de 7 a 8 años de edad respectivamente.

En este proceso se describe la práctica pedagógica de intervención frente a las dificultades de los docentes del aula regular en las dificultades de aprendizaje de la lectura, se caracterizan las dificultades de aprendizaje que se presentan en la población promedio, se diseñan los derechos básicos de aprendizaje (DBA) para la intervención de las dificultades de aprendizaje y por último, se elabora una propuesta para la intervención pedagógica de las dificultades de aprendizaje en la lectura a partir de los DBA.

El tipo de investigación es descriptiva porque consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos detallando cómo son y se manifiestan. También se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Cortez e Iglesias, 2004).

Cabe resaltar que la presente investigación es descriptiva, porque se van a caracterizar las dificultades de aprendizaje en la lectura y se realizará un análisis de la práctica que el maestro de aula regular establece para la intervención pedagógica de las dificultades en el aprendizaje correspondientes a la lectura, en niños de población promedio

sin compromisos cognitivos de 7 y 8 años, que cursan los Grados Primero y Segundo de la Básica Primaria en el Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís de la Ciudad de Pamplona y la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar Sede Camilo Daza en la Vereda San Rafael del Municipio de Pamplonita, Norte de Santander.

El método empleado para este tipo de investigación es el estudio de casos, el cual se podría definir como una investigación, en la cual, mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto se analiza profundamente y de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría (Hernández Sampieri, 2003).

El estudio de casos está relacionado con la investigación, porque se van a crear los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para las dificultades en la lectura que presentan los niños de la población promedio, que no tienen compromisos cognitivos, pero que esta dificultad puede estar afectando su rendimiento escolar. Para el interés investigativo, se establece una herramienta pedagógica que detecte de manera inmediata las dificultades y se proporcione una guía pedagógica con la estructura de los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) para su intervención.

Si integramos los elementos de Yin (2013), Robson (2011), Hak y Dul (2009), Price (2008) y Stake (2006), y Mendoza (2008), (citado por Hernández Sampieri, 2003) propone que el estudio de caso está conformado por las siguientes fases:

1. **Planteamiento del problema:** Significa afinar formalmente la idea de investigación. En síntesis, enunciar un problema es presentar una descripción general de la situación objeto de investigación, es afirmar y estructurar más formalmente la idea de investigación, es decir escribirlo en forma clara, precisa y accesible. La presente fase se evidencia en el proceso de investigación, al momento de definir el objeto de estudio que decidimos investigar, es decir, los DBA para la intervención de las dificultades de aprendizaje en la lectura, por la incidencia relevante de deserción, desmotivación escolar, la poca capacidad y falta de interés que evidencian los docentes frente a la intervención pedagógica de las dificultades lectoras presentadas en el aula.
2. **Definir el caso:** Por caso, se entiende todas aquellas circunstancias, situaciones o fenómenos únicos de los que se requiere más información o merecen algún tipo de interés dentro del mundo de la investigación; dependiendo del campo de investigación en el que se lleve a cabo, el estudio de casos puede estar centrado en una gran variedad de materias o cuestiones. Esta fase se define mediante el sustento teórico de los Derechos Básicos de Aprendizaje, enfocados en las dificultades de aprendizaje transitorias en la lectura, y es necesario estudiarlo, porque en la actualidad se evidencian pocos antecedentes de los DBA, visto desde la perspectiva de las dificultades lecto-escritoras.
3. **Seleccionar el caso y el sitio o contexto:** Antes de iniciar cualquier tipo de investigación deberemos saber qué queremos estudiar, para a continuación seleccionar un caso

apropiado y relevante; debemos establecer el ámbito para el cual el estudio pueda resultar útil, las personas que pueden resultar interesantes como casos de estudio y, cómo no definir el problema y los objetivos del estudio de casos.

El caso que se aborda en esta investigación es las dificultades de aprendizaje en la lectura y para su análisis, se tiene en cuenta el sector urbano con el Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís en la Ciudad de Pamplona Norte de Santander y en el contexto rural en la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar Sede Camilo Daza en la Vereda San Rafael del Municipio de Pamplonita, Norte de Santander, en los Grados Primero y Segundo de la básica primaria con niños en edades comprendidas entre los siete y ocho años, que presentan dificultades transitorias en la lectura.

Este estudio se realiza teniendo en cuenta la población promedio de los Grados Primero y Segundo de la Básica Primaria, en edades de siete a ocho años, que no presentan ningún compromiso cognitivo, pero que la dificultad de aprendizaje en la lectura afecta en el rendimiento académico de los estudiantes; y como objetivos se tiene en cuenta en el general Diseñar los derechos básicos de aprendizaje (DBA) para la intervención de las dificultades de aprendizaje en la población promedio de Primero y Segundo de la Básica Primaria.

En cuanto a los objetivos específicos se busca, describir la práctica pedagógica de los docentes del aula regular en las dificultades de aprendizaje en la lectura, caracterizar

las dificultades de aprendizaje que se presentan en la población promedio, estructurar los derechos básicos de aprendizaje (DBA) para la intervención de las dificultades de aprendizaje en la lectura en niños de población promedio de Primero y Segundo de la Básica Primaria, y por último, elaborar una propuesta para la intervención pedagógica de las dificultades de aprendizaje en la lectura a partir de los DBA.

4. Construir el marco teórico base del estudio: El marco teórico es el pilar fundamental de cualquier investigación, la teoría constituye la base donde se sustentará cualquier análisis, experimento o propuesta de desarrollo de un trabajo de grado, incluso de cualquier escrito de corte académico y científico. El marco teórico puede construirse a partir de: Adopción de una teoría completamente desarrollada, con abundante evidencia empírica, complementación de varias teorías aplicables, generalizaciones empíricas o proto-teorías que sugieren variables potencialmente importantes y que se aplican al problema de investigación, descubrimientos interesantes, pero parciales, que no llegan a ajustarse a una teoría, guías aún no estudiadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de investigación; su elaboración es un proceso continuo y metódico que está basado fuertemente en la lectura personal, de hecho, ciertos autores prefieren llamar a este proceso sencillamente “revisión de la literatura”. Por regla general, entre más lea el estudiante, más probabilidades existen que su marco teórico sea de buena calidad.

Contextualizando la presente fase de acuerdo con la investigación de los DBA como herramienta para la intervención de las dificultades de aprendizaje en la lectura, es importante resaltar que para la construcción de la base teórica se tuvo en cuenta conceptos encaminados con la adquisición del lenguaje, en cuanto al Aprendizaje, Aprestamiento, Dispositivos Básicos de Aprendizaje, Nociones Básicas, Pensamiento, Conciencia Fonética, Fonémica, Fonológica, Lenguaje, Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia (EBC), Diseño Universal para el Aprendizaje (D.U.A), Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), Inclusión, Diversidad y Práctica pedagógica del docente frente a las dificultades de aprendizaje.

5. Recolectar los datos o evidencia necesaria: A través de técnicas de observación, entrevistas con los sujetos o mediante la administración de pruebas y test psicológicos, obtendremos la mayoría de la información necesaria para la elaboración de las teorías e hipótesis que otorgan un sentido a la investigación. En contexto, se tiene en cuenta para la recolección de datos importantes que complementarán la investigación, las técnicas de entrevista y la prueba de lectura, por medio de los instrumentos del guión de entrevista y la rúbrica de interpretación de datos.
6. Construir una base de datos para poder adicionar, cruzar y comparar información proveniente de distintas fuentes: Recogidos todos los datos, el próximo paso consiste en la comparación de estos con las hipótesis formuladas al inicio del estudio de casos.

Una vez finalizada la etapa de comparación, el o los investigadores pueden obtener una serie de conclusiones y decidir si la información o resultado obtenido puede ser aplicado a más situaciones o casos similares.

En esta fase se tendrá en cuenta los datos recolectados por medio de las técnicas e instrumentos implementados, en donde se busca analizar y comparar la información obtenida de la intervención de aprendizaje con los estudiantes de Primero y Segundo de la Básica Primaria de las instituciones del sector rural y urbano; lo cual nos permitirá ir encaminando los resultados a conclusiones, buscando analizar y justificar que se hace necesario la creación de la ruta de orientación para intervenir, frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura presentadas en el aula regular.

7. Procesar y analizar los datos (la base de datos): Procesamiento de datos en la investigación de campo es la organización de los elementos obtenidos durante el trabajo inquisitivo; las limitaciones que entraña el interpretar y comunicar información directamente de los instrumentos manejados para la recopilación de datos, no resulta difícil de comprender, sería tanto como pretender proporcionar información financiera tomada en forma directa de los documentos fuente, sin pasar antes por la formulación de estados contables. Por esta razón, los datos de una investigación, bien que se haya recopilado por medio del método de observación (ficha de campo, cuestionario o entrevista), o bien que se haya recolectado a través del método de experimentación, es

necesario procesarlos convenientemente, para lo cual es menester tabularlos, medirlos y sintetizarlos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la investigación, se implementa el instrumento de la rúbrica, en donde se especifica características de la prueba de lectura aplicada y una muestra de la frecuencia de error caracterizando cada una de las dificultades de aprendizaje en la lectura, como lo son la omisión, sustitución, inversión simple, inversión estética, agregados y repetición; presentados en el proceso lector de la población objeto de estudio. Este instrumento nos permite tener una mirada reflexiva y detallada para la interpretación de los datos obtenidos en la intervención.

8. Reportar resultados: Los resultados de una investigación científica se pueden presentar mediante ponencias y presentación de pósteres en congresos, a través de conferencias, como el informe final de un proyecto y mediante la publicación de un artículo. El reporte cualitativo es una exposición narrativa donde se presentan los resultados con todo detalle; antes de elaborar el reporte debe revisarse el sistema completo de categorías, temas y reglas de codificación.

Finalmente, se procede a la elaboración de un informe que, de manera cronológica, detalle todos y cada uno de los datos del estudio de caso. Será necesario especificar cuáles han sido los pasos seguidos, cómo se ha obtenido la información y el porqué de

las conclusiones extraídas. Todo esto en un lenguaje claro y comprensible que permita al lector comprender cada uno de los puntos.

En la fase final, la presente investigación propone la elaboración de un informe, en donde se dan a conocer cada uno de los pasos recorridos en el transcurso de la indagación. De este modo, se presenta un artículo y la sustentación final del trabajo de investigación; en ellos se evidencian los resultados obtenidos del proceso de investigación formativa. Es importante añadir que, como resultado del trabajo de grado, se da a conocer oficialmente la cartilla o ruta de orientación pedagógica para la intervención de dificultades de aprendizaje en el proceso lector, titulado: Los DBA: herramienta pedagógica para la intervención de las dificultades de aprendizaje en la lectura.

✓ Escenario y participantes del estudio

El escenario donde se aplicó la investigación se enmarca en dos contextos: Urbano y Rural. En cuanto al primero, se realizó en el Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Santa Martha, ubicado en la Ciudad de Pamplona; y el segundo se aplicó en la Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar, Sede Camilo Daza de la vereda San Rafael del Municipio de Pamplonita, Norte de Santander.

Los informantes de la investigación fueron los niños de Primero y Segundo Grado de la Básica Primaria en edades comprendidas entre los siete y ocho años, del sector Urbano

y Rural, que no presentan compromisos cognitivos, pero que tienen dificultades de aprendizaje transitorias en la lectura, lo cual afecta su proceso académico. Así mismo, se toma como referente la participación de los docentes, enfocando el estudio en la descripción de la práctica pedagógica, en cuanto a la intervención pedagógica frente las Dificultades de Aprendizaje en la lectura.

Los criterios para la selección del escenario y los participantes del objeto de estudio o informantes fueron:

- Escenario: Se tomó como referentes el contexto urbano y rural, porque se necesita indagar sobre las prácticas de detección e intervención pedagógica en las dificultades de la lectura, puesto que, es evidente que actualmente existen desventaja en ambos escenarios; en cuanto al urbano, se observa que la cantidad de estudiantes no permite que el docente lleve a cabo un proceso de aprendizaje individualizado que atienda y responda a las dificultades particulares de cada uno de los educandos, en cuanto a, el contexto rural, se observa desventaja en el momento del desarrollo de las actividades educativas ya que, no se cuenta con recursos didácticos, herramientas tecnológicas, entre otras, que le permita al estudiante la estimulación del desarrollo de estructuras cognitivas que promuevan la curiosidad y el interés para la construcción de nuevos conocimientos.

- Estudiantes: Se evidencia que los estudiantes de la población promedio que no tienen compromisos cognitivos en los grados de Primero y Segundo de la de la Básica Primaria, están presentando dificultades de aprendizaje en la lectura, como consecuencia de la falta de maduración de conceptos previos como Nociones Básicas (tiempo, espacio, esquema corporal, lateralidad, entre otras), Dispositivos Básicos de Aprendizaje, Pensamiento y las conciencias fonológica, fonémica y fonética, los cuales son requeridos al momento de leer.

En tal sentido, el estudio de investigación se enfoca en esta población, debido a que es pertinente en esta etapa realizar las correcciones en el proceso lector. Tal como lo afirma López (2011) los maestros y las maestras en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, constituyen una figura clave a la hora de prevenir y detectar precozmente alteraciones o dificultades en el desarrollo del niño. Sin embargo, a nivel de detección, la escasa o insuficiente formación del profesorado en relación al conocimiento de las clasificaciones diagnósticas (las cuales son necesarias para identificar, diagnosticar e intervenir), impiden en muchos casos una detección temprana.

A continuación, se presenta de forma detallada los informantes del objeto de estudio:

Tabla 4.*Análisis de los informantes del objeto de estudio*

Grados	Primero Urbano	Segundo Urbano	Primero Rural	Segundo Rural	Total
Población Universal	18	23	2	2	45
Muestra de conveniencia	9	6	1	1	17

Para el desarrollo de la investigación, se tuvieron en cuenta dos aspectos para trabajar con los estudiantes, en un primer lugar la “población universal”, que hace referencia a todos los estudiantes; y en segundo lugar para el filtro o caracterización de la población del interés del estudio, es decir los estudiantes que demostraron tener mayor dificultad en el proceso lector, se les denomina “muestra de conveniencia”. El proceso de investigación en cuanto a la aplicación de la prueba de lectura, se desarrolló en el contexto Urbano con una población universal de 18 estudiantes del Grado Primero y la muestra de conveniencia integrada por 9 estudiantes. En cuanto al Grado Segundo del mismo sector, se ubica en la población universal 23 estudiantes y la muestra de conveniencia integrada por 6 estudiantes. Así mismo, en el contexto Rural, en el Grado Primero se tuvo en cuenta como población universal 2 estudiantes y como muestra de conveniencia 1, en el caso del Grado Segundo se establece como población universal 2 estudiantes y como muestra de conveniencia 1 (Anexo 1: Análisis de la población).

- ✓ Docentes: La mayoría de los docentes demuestran desconocimiento frente a la detección e intervención pedagógica de las Dificultades de aprendizaje en la lectura,

debido al desinterés frente al conocimiento de las mismas, ya que no destinan de un tiempo para la indagación y la formación pedagógica, que les permita conocer los procesos que el niño desarrolla desde lo cognitivo y cognoscitivo que requiere en el momento en el que realiza la lectura de los fonemas. Estar capacitado en temas como este, le permite generar estrategias dentro del aula, diseñar, aplicar y evaluar las estrategias dentro del aula, las cuales buscan la superación de las dificultades en la lectura. Por otra parte, los maestros no cuentan con una ruta de orientación para facilitar la intervención pedagógica en el proceso lector y en la elaboración de los Planes de Ajustes Razonables.

A continuación, se presenta de forma detallada los informantes del objeto de estudio:

Tabla 5.

Los informantes del objeto de estudio

Docentes Grados	Urbano		Rural		Total
	1°	2°	1°	2°	
Informantes universales	1	1	1		3
Muestra de conveniencia	1	1	1		3

✓ Técnicas e instrumentos

Dentro de las técnicas e instrumentos que se tienen en cuenta para la recolección de información, se toman como referentes, la técnica de la entrevista de tipo estructurada y su instrumento guión de entrevista con preguntas abiertas. Así mismo, se implementa la técnica de la prueba de lectura y su instrumento la rúbrica de interpretación de resultados.

De acuerdo con Bernal (2006) la entrevista es una técnica que consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador(es) y entrevistado(s), en el cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador.

Para la aplicación de esta técnica, se tiene en cuenta el tipo de entrevista no estructurada, la cual según el autor se caracteriza por su flexibilidad, ya que en ella sólo se determinan previamente los temas o tópicos a tratar con el entrevistado. Durante la entrevista, el entrevistador puede definir la profundidad del contenido, la cantidad y el orden de las preguntas o cuestiones a tratar con las personas a entrevistar. Las entrevistas no estructuradas, suelen describirse como conversaciones mantenidas con un propósito en mente: recopilar datos sobre el estudio de investigación.

El instrumento que acompaña esta técnica es el guión de entrevista con preguntas abiertas, según Márquez (1996) (citado por Arias, 2012) el guión de entrevista, es un instrumento de recolección de información a partir de un formato previamente elaborado, el cual deberá ser respondido en forma escrita u oral por el informante. El guión de entrevista lo conforma una lista de preguntas previamente organizadas.

El proceso de investigación del presente trabajo de grado, se implementa la técnica de la entrevista y el instrumento de guión de entrevista, en el momento en el que se realiza la visita a docentes y estudiantes de los Grados Primero y Segundo de la Básica

Primaria, en el contexto urbano de la ciudad de Pamplona, en el Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís, Sede Santa Marta, y en el contexto rural, en la Institución Nuestra Señora del Pilar, Sede Camilo Daza en la vereda San Rafael del Municipio de Pamplonita, Norte de Santander, en donde se proponen siete preguntas que enfatizan y permiten conocer las capacidades pedagógicas de intervención ante las dificultades de aprendizaje en la habilidad lectora, por parte de los docentes. Así mismo, se entrevista a los estudiantes mediante cinco preguntas, las cuales permiten evidenciar cómo los educandos experimentan los procesos y competencias lectoras y si tienen alguna dificultad, verificar si son atendidas adecuadamente.

En el proceso de investigación educativa y recolección de datos, también se tiene en cuenta la técnica de la prueba de lectura, la cual es definida por Cassany (2004) como “una técnica de evaluación, formulada por el docente, con contenidos lingüísticos y fonológicos, que busca determinar el estado cognitivo y las habilidades lectoras de los estudiantes” p.6; y el instrumento que se emplea para la aplicación de esta técnica es la rúbrica de interpretación de datos. De acuerdo con Moskal (2000) definen la rúbrica como una matriz de valoración, en la cual, se establecen los criterios específicos a evaluar en un trabajo de investigación, en ella, se postulan las categorías y unidades de análisis que son útiles para nutrir la investigación, y este instrumento permite obtener una medida aproximada, tanto del producto como del proceso.

Para ampliar la información y para una mejor interpretación de resultados, se hizo necesario implementar la técnica de la prueba de lectura y el instrumento de la rúbrica de interpretación de datos; con la técnica se busca conocer acerca de las habilidades lectoras de los estudiantes del contexto rural y urbano de los Grados Primero y Segundo de la Básica Primaria, la cual se compone por seis sub-pruebas (1: Sílabas directas, 2: Sílabas indirectas, 3: Sílabas compuestas, 4: Palabras familiares, 5: Palabras no familiares y 6: Cuento), en donde se estudian los procesos fonológicos, fonéticos, fonémicos, y particularmente las dificultades de aprendizaje en la lectura, tales como la omisión, sustitución, inversión simple, inversión estética, agregados y repetición. Tal resultado será registrado en el instrumento de la rúbrica de interpretación de datos, la cual se tiene como referente para la organización, análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la prueba de lectura.

Es importante añadir que el implemento de las técnicas e instrumentos, permitirán conocer a profundidad la población objeto de estudio, es decir, la práctica docente frente a la intervención Pedagógica de las Dificultades de aprendizaje en la Lectura y los niños de población promedio que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura, pero que no presentan compromisos cognitivos, y tal situación afecta el rendimiento escolar y motivación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

✓ Validez y confiabilidad en el estudio

Los instrumentos de la investigación consistieron en seis pruebas de lectura, que se fundamentaron en el desarrollo y detección de los procesos fonológicos, fonémico y

fonético de los niños en el momento exacto de la lectura del fonema. Así mismo, se implementó el guion de entrevista con el fin de conocer cómo se siente el niño al momento de leer, y si cuenta con ayuda del docente al momento de confundirse en el proceso lector; dentro del trabajo de investigación también se aplicó un guion de entrevista a los docentes titulares de cada grado, mediante la cual, se hizo un estudio enfocado en evidenciar si los docentes poseen los conocimientos y habilidades necesarias para la detección e intervención pedagógica frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura.

Para la validación de los instrumentos, se tuvo en cuenta, el análisis de tres especialistas expertos en el tema de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, los cuales, son docentes y directores del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Universidad de Pamplona; dentro de la evaluación realizada frente a los instrumentos de investigación, dos de los especialistas consideraron que las pruebas eran adecuadas y cumplían con los requisitos para nutrir el estudio de investigación y analizar los procesos fonológicos, fonémico y fonético en los estudiantes; mientras que uno de ellos manifestó que los instrumentos debían reestructurarse. Al analizar los resultados de la validación, en vista de que dos de los expertos los aprobaron, estos fueron aplicados en las Instituciones del contexto Urbano y Rural, con niños de Primero y Segundo de la Básica Primaria, en edades de 7 a 8 años, en la Ciudad de Pamplona y el Municipio de Pamplonita, Norte de Santander. (Anexo 2: Formato de validación de los instrumentos)

4. Capítulo IV: Resultados

4.1. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

Para el proceso de análisis e interpretación de los resultados, se tuvo en cuenta la sistematización, mediante la técnica de la base de datos para el registro de las respuestas obtenidas de la entrevista aplicada a docentes y estudiantes del contexto Urbano y Rural en la Ciudad de Pamplona y el Municipio de Pamplonita, Norte de Santander. Cabe resaltar que cada una de las respuestas obtenidas en el desarrollo de la investigación, fundamentaron las categorías de trabajo. (Anexo 3: Base de datos de los docentes y estudiantes contexto Urbano y Rural).

De igual forma, se implementó la técnica de la triangulación, desarrollada mediante tres procesos: lo observado, el sustento teórico y análisis del investigador.



Figura 1: Triangulación.

4.2. Análisis, interpretación y discusión de los resultados

En la presente sección de la investigación se implementan las dos técnicas de análisis de resultados, para interpretar los datos obtenidos de la práctica pedagógica de los docentes y la prueba de lectura aplicada a los estudiantes.

4.2.1. Los informantes

“Docentes” como soporte para analizar las concepciones, detección e intervención pedagógica frente a las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura.

Al momento de llevar la investigación al campo aplicado, por medio de la técnica de la entrevista a docentes titulares de los Grados Primero y Segundo de la Básica Primaria en el contexto Urbano y Rural, se destinaron tres categorías de análisis que facilitaron la interpretación de los resultados. Entre ellas se caracteriza la concepción de Dificultades de Aprendizaje, las clases de Dificultades específicamente en la Lectura y la práctica de intervención pedagógica frente a las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura.

Teniendo en cuenta la primera categoría relacionada con “la concepción de Dificultades de Aprendizaje” se pudo evidenciar que los docentes objeto del estudio demuestran total desconocimiento en los constructos teóricos, puesto que, las respuestas dadas no se acercan a la definición que desde la teoría se establece con respecto a este concepto. En tal sentido, Terre y Serraní (2013) definen las dificultades de aprendizaje como un trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión y uso del lenguaje hablado o escrito, que se puede manifestar en una

imperfecta capacidad para escuchar, leer, escribir, escribir con ortografía correcta o a la hora de realizar cálculos matemáticos.

En relación a la concepción que tienen los maestros en cuanto a las dificultades de aprendizaje, algunos la definen como *“dificultades en el aprendizaje, puede ser en lectura y comprensión lectora. Los niños se dedican mucho a la televisión y a otras cosas que no tienen que ver con la de ellos, les da mucha pereza leer, entonces se les ha dificultado leer, tienen muchos problemas al captar cualquier tema visto por ellos y que se ha hecho por medio de lecturas, videos y películas, se les dificulta mucho captar que es lo que queremos ver y conocer”*.

Bajo la perspectiva anterior, se evidencia que los maestros presentan confusión frente al término dificultad de aprendizaje, debido a que lo relacionan con comportamientos y falencias en las competencias básicas de la lectura que no tienen relación alguna con el concepto, tal como lo expresa la siguiente afirmación: *“A los estudiantes se les hace un diagnóstico y conducta de entrada para la detección de las dificultades de aprendizaje que ellos presentan, entre las dificultades encontramos falencias cognitivas, dificultades sensoriales, socioemocionales, socioafectivas, dificultades para relacionarse con sus compañeros y los problemas intrafamiliares le afectan en el desempeño motriz, corporal, cognitivo y las relaciones interpersonales”*.

De acuerdo con Martí (2012) Los docentes, tienen la responsabilidad con los estudiantes porque implica ampliar los conocimientos acerca de las Dificultades de Aprendizaje que se suelen encontrar en el aula, así como ser capaces de detectar a aquellos alumnos que puedan padecerla para poner en marcha los recursos disponibles, tanto externos como del propio centro, que puedan ayudarles. Sin las competencias necesarias por parte del maestro para reconocer las primeras manifestaciones de estas dificultades, los alumnos que las padezcan pueden llegar a sufrir un verdadero retraso respecto a sus compañeros, desembocando, en casos extremos, en un fracaso escolar al llegar a la etapa de Secundaria.

En referencia a lo que el autor dice, se observa que en la actualidad algunos docentes no están capacitados para intervenir frente a las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes diariamente en el aula escolar, y esto es a consecuencia de que no poseen los conocimientos en los constructos teóricos referentes a las dificultades de aprendizaje, lo cual no le permite desarrollar propuestas pedagógicas para responder a las necesidades particulares de los educandos. Así mismo, esto genera que los estudiantes se desmotiven en el momento de aprender, ya que no tienen un apoyo que los orienten a la superación de la misma y pueden desertar académicamente.

En la segunda categoría denominada, “las clases de dificultades en la lectura ”, se observó que todos los docentes del aula regular no identifican ninguna de las dificultades relacionadas con los errores al leer el fonema, puesto que las relacionan solamente con la comprensión lectora y establecen afirmaciones como: *“La comprensión y la interpretación*

de textos”, “las dificultades que presentan los niños son la falta de practicar, transcribir y conocer bien las letras” y “el temor a tomar un libro y no se familiarizan con las letras”. Según Hudson, High, y Al Otaiba (2007) los estudios evidencian que el profesorado “no siempre tiene ideas correctas acerca de la naturaleza y los síntomas de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, siendo esto uno de los principales obstáculos para desarrollar programas de intervención eficaces” p. 299.

Por consiguiente, Guzmán, Correa, Nuria y Abreu (2015) consideran que las causas por las que el conocimiento teórico no es incorporado a la práctica, pueden ser múltiples y diversas: que los profesores consideren que este conocimiento es propio de otros profesionales, que no lo consideren importante para su intervención en el aula, falta de tiempo, o carencias de formación específica. En la investigación de los autores, un alto porcentaje del profesorado informó que no había recibido formación en Dificultades de Aprendizaje los últimos tres años, por lo que muchos de sus errores y carencias de conocimiento pueden ser debidas a falta de formación continua y específica sobre Dificultades de Aprendizaje.

Es por ello, que el conocimiento de los docentes es clave para responder a las necesidades presentadas en el aula, ya que este permite realizar la detección e intervención frente a las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, lo cual genera un espacio de apoyo para la superación de la misma. En este sentido, los resultados encontrados permitieron

reflexionar acerca de cómo la falta de formación docente repercute en la práctica y se evidencia al momento en que, el maestro no identifica quiénes son los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, no observa ni reconoce los errores en la lectura y no interviene de forma oportuna. Ante ello, Fidalgo y Robledo (2009) consideran que “la formación específica de los docentes es una de las exigencias planteadas por la nueva conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje” p.28.

En este mismo orden de ideas, es importante resaltar que los resultados obtenidos en el proceso de la investigación, evidencian que la mayoría de los docentes no tienen un conocimiento preciso en las dificultades de aprendizaje en la lectura (Omisión, sustitución, inversión simple, agregados, inversión estética y repetición). Esta situación es de suma preocupación, ya que esto no solo afecta el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que se ve implicado el desarrollo intelectual y social del estudiante, generando en el futuro el fracaso o deserción escolar.

Por lo tanto, se hace necesario que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las Instituciones Educativas, se preocupen por incorporar estrategias flexibles, dinámicas e interactivas de formación continua para que los docentes se capaciten y puedan satisfacer las necesidades educativas en el aula; esto permitiría que, los maestros puedan integrar e interpretar los constructos teóricos con la práctica y al momento en que el docente reciba las bases necesarias para la intervención pedagógica, enriquecerá su conocimiento específico para identificar los errores de los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje en la Lectura; teniendo la capacidad de proponer estrategias pedagógicas para la intervención temprana, que busque la superación de la dificultad.

La tercera y última categoría enfatiza el estudio en “la práctica docente de intervención pedagógica frente a las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura” para el registro y análisis de los resultados de esta categoría, se tendrán en cuenta tres ejes importantes: el primero se enfoca en la detección, el segundo en la intervención pedagógica y el tercero en las acciones que implementan las instituciones educativas frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura.

En cuanto al primer eje titulado “la detección frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura” se evidencia que los docentes no desarrollan las competencias necesarias para analizar y detectar los errores que los estudiantes realizan en el momento exacto de la lectura de los fonemas, y esto es a consecuencia de que los maestros no poseen las bases conceptuales referentes a las características de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura.

Ante el proceso de detección de dificultades, los maestros expresaron que *“Cuando se les hace dictados o cuando se les colocan lecturas porque ahí se da cuenta que está fallando en la lectura”* y *“Al escucharlos, se les hace seguimiento y compañía en el proceso lector y se van detectando la pronunciación de los fonemas, de las letras. Cuando me doy cuenta que no tienen seguridad, que son retraídos y demuestran timidez al leer y muchas veces si lo saben, pero no las dicen y otros tienen dificultades en la mente, por ejemplo, hay niños con problemas de convulsión, cognitivos y tienen citas con neurólogos y psiquiatras, si se puede trabajar con el niño se hace, sino ya no podemos sacarle las letras de una forma forzada y aquí se busca la forma de que el niño esté a disposición”*.

De acuerdo a lo anterior, López (2011) considera que los maestros y las maestras en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria constituyen una figura clave a la hora de prevenir y detectar precozmente alteraciones o dificultades en el desarrollo del niño. Sin embargo, a nivel de detección, la escasa o insuficiente formación del profesorado en relación al conocimiento de las clasificaciones diagnósticas (las cuales son necesarias para identificar, diagnosticar e intervenir), impiden en muchos casos una detección temprana.

En tal sentido, actualmente los docentes no desarrollan las competencias que exige el proceso de detección, ya que no tienen una formación continua que los capacite, caso que se puede evidenciar en las respuestas dadas por los informantes de la investigación, los cuales proponen métodos o estrategias tradicionales que no son adecuadas ni permiten el desarrollo de una detección precisa. Es importante resaltar que en los Grados de Primero y Segundo de la Básica Primaria, es el momento oportuno para detectar estas dificultades, ya que en ellos es donde el niño está desarrollando todas las habilidades y competencias lectoras, apoyado de las bases que adquirió en la etapa del Aprestamiento en el Nivel Preescolar. Por ello, es de vital importancia que los docentes respondan a las necesidades educativas dadas en el aula, debido a que evita que el estudiante tenga Dificultades en la Lectura en los Grados superiores de la Básica Primaria. De lo contrario, si el docente no realiza una detección temprana y adecuada, posiblemente, con el paso tiempo estas Dificultades de Aprendizaje en la Lectura se pueden transformar en problemas de aprendizaje.

El segundo eje de estudio se denomina “la intervención pedagógica frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura”. En el campo de la investigación, se evidencia que los docentes no tienen claro el proceso ni las competencias básicas que el niño requiere para el desarrollo de una lectura adecuada, y este desconocimiento se demuestra en las propuestas pedagógicas de intervención que ellos expresan mediante las respuestas dadas, tales como: *“Hacerles lecturas individuales, traerles cuentos, recortar y armar palabras, leer imágenes, interpretar cuentos que se presentan en video Beam o en el computador, colorear”* y *“Se les hace dictados, las palabras que se les dificultan se les escribe en el tablero, se les hace repetir por medio de dictados, se les hace repetir la palabra, la letra, se les hacen crucigramas, se les hace repetir las palabras desconocidas para que busquen en el diccionario el significado de las palabras”*.

Con respecto a lo anterior, se observó que los docentes no desarrollan las competencias necesarias para realizar el proceso de intervención pedagógica adecuada, lo cual, no permite facilitar al estudiante las herramientas necesarias para la superación de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura. Ante ello, Touriñán (1997) menciona que la intervención pedagógica, trata de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación.

Al analizar los resultados, se interpreta que los docentes al momento de proponer estrategias para la superación de las Dificultades en la Lectura, no tienen en cuenta que,

para la competencia lectora se requiere de la maduración de las estructuras cognitivas y cognoscitivas, debido a que se observó que las estrategias que implementan no obedecen a los procesos primarios de la lectura, puesto que, la dificultad nace por la falta de estimulación brindada en la etapa del aprestamiento en el Nivel Preescolar.

Para evidenciar la falta de preparación docente en relación a las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, se tuvieron en cuenta las apreciaciones que los niños tienen frente al proceso de intervención de sus maestras, en cuanto al gusto por la lectura los estudiantes expresaron que: *“Me gustan las lecturas con la profesora, porque son lecturas bonitas, porque aprendo mucho a leer, son interesantes porque me dejan una enseñanza, son lecturas para contestar preguntas, para copiar en el cuaderno y son lecturas educativas”*. Además, se analizó desde la perspectiva del niño el apoyo que el docente brinda, si se confunde al momento de realizar las lecturas, a lo que los estudiantes respondieron: *“La profesora no me ayuda, ni me corrige”* en tanto que, otros expresan que: *“Sí me ayuda, escribiendo en el tablero las palabras que no sabemos leer, ella lee conmigo y me hace repetir lo que no leo bien”*.

Debido a que los docentes no implementan estrategias que faciliten la superación de las dificultades y en ocasiones no se interesan por brindar el apoyo oportuno a los estudiantes durante el ejercicio del proceso lector, se requiere que los maestros de la Básica Primaria de Primero y Segundo enfatizan su práctica pedagógica en el desarrollo de actividades y estrategias, que permitan al niño adquirir las competencias primarias que requiere el proceso lector, tales como la lateralidad, espacialidad, temporalidad,

percepción, conciencia fonológica, fonémica, fonética, entre otras habilidades que son necesarias para el proceso de la lectura.

Al momento en que el niño establezca las habilidades primarias de la prelectura, el docente podrá proponer estrategias más complejas y similares a las propuestas por los informantes de la investigación. Por lo tanto, es fundamental que los maestros consideren, que antes de proponer actividades complejas, se debe tener en cuenta el proceso de estimulación e intervención que requiere.

El tercer y último eje de análisis se enfatiza en “las acciones que implementan las instituciones educativas frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura”, y en este se observó que los entes educativos del contexto rural y urbano no responden adecuadamente a las necesidades o dificultades de aprendizaje en la lectura de los estudiantes, porque solo enfocan la atención pedagógica inclusiva a los niños y niñas que poseen compromisos cognitivos de carácter permanente, es decir, el proceso de inclusión educativa no es aplicada a la población promedio con dificultades de aprendizaje en este caso de la lectura transitorias.

La reflexión anterior, se evidenció en lo expresado por los docentes. *“En la institución hay docente de apoyo pedagógico, pero más que todo se utiliza es con los niños de inclusión. La institución no toma acciones propias, pero la institución tiene convenio con la universidad de Pamplona para recibir practicantes de diversas áreas”*. Así mismo, *“La institución educativa busca, generar programas de apoyo y por parte de la rectoría de la Institución Nuestra Señora del Pilar, busca con el aula de psicología, atender los niños con casos particulares, se han focalizado, entonces se interviene con buenas*

estrategias y también aquellos niños se han remitido a un docente de apoyo que ha llegado, pero llega siempre a final de año lastimosamente y pues deseáramos que fuera permanente, desde el inicio, secuencial que la gobernación planeara esa estrategia, para que sea día a día, pero yo busco la forma de llamarlos a la sede y encontrarnos con los padres de familia, con el niño, hacer diagnóstico y apropiarnos de todas las herramientas para poderlos ayudar”.

Teniendo en cuenta las condiciones y exigencias de la educación en la actualidad, el MEN (2017) propone el **Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017**, en donde se establece “el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), cuya finalidad es determinar los apoyos pedagógicos que precisa cada estudiante, en función a las necesidades educativas que han surgido a través de la caracterización”, y se resalta que mediante éste se busca promover la intervención inclusiva para todos los estudiantes.

Por su parte, el Instituto Andaluza de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (2005) postula que los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje necesitan una atención específica, que puede ser dentro como fuera del aula, y en ocasiones, una Adaptación Curricular Individual Significativa (ACIS) o los Planes Individuales de Ajustes Razonables para lograr alcanzar los objetivos del nivel. Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando, sobre todo, y, en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Pero si antes se decía que el aprendizaje y la enseñanza son tareas complejas e inciertas, no se puede pensar, por tanto, en una estrategia infalible o mecánica que asegure el éxito en todos los casos.

En relación a lo anterior, las Instituciones Educativas objeto de estudio no desarrollan las estrategias necesarias para cumplir con el objetivo pedagógico y formativo de la educación, ya que en ellas no se implementan estrategias que busquen que el aprendizaje de la población en su totalidad sea integral, dado a que no tienen en cuenta las particularidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Demostrando de este modo, que tienen poco conocimiento acerca del proceso de intervención frente a las dificultades de aprendizaje y no cuentan con las herramientas y las competencias docentes para aplicar el Plan Individual de Ajustes Razonables y las adaptaciones curriculares para toda la población estudiantil, que permitan valorar las particularidades y modos de aprendizaje de cada educando.

4.2.2. Análisis de la prueba de lectura aplicada a los estudiantes de los Grados

Primero y Segundo de la Básica Primaria.

Teniendo en cuenta lo observado en el desarrollo de la prueba de lectura, se analizó cada uno de los errores detectados en el proceso lector, tales como omisión, sustitución, inversión simple, inversión estética, agregados y repetición. Dentro de ellos, se interpreta que en el contexto Urbano en el Grado de Primero el error de mayor frecuencia fue la sustitución y el de menor fue la inversión simple y estética; mientras que en Segundo Grado el error de mayor frecuencia fue la sustitución y el de menor fue inversión estética. En cuanto al sector Rural, se evidenció que en el Grado Primero el error de mayor frecuencia fue la sustitución y los de menor frecuencia fueron la inversión simple y estética; mientras que en el Grado Segundo el error de mayor frecuencia fue la sustitución y los de menor

fueron la inversión estética y agregados. (Anexo 4: Rubrica de análisis de los resultados obtenidos en la prueba de lectura)

Los resultados obtenidos en la prueba de lectura frente a cada error que se presenta en el proceso lector, se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 6

Dificultades de Aprendizaje en la Lectura

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA							
Sector	Grados	Omisión	Sustitución	Inversión	Inversión estética	Agregados	Repetición
Urbano	Primero	253	334	120	32	57	143
	Segundo	125	248	51	10	60	125
Rural	Primero	3	31	0	0	6	27
	Segundo	19	47	32	8	8	27
Total		400	660	203	50	131	322

Con base en los resultados obtenidos de la prueba de lectura, se observa que los estudiantes demuestran falencias en la maduración de los procesos primarios de la prelectura, los cuales debieron ser estimulados en el Nivel Preescolar, ya que en el Grado de Primero y Segundo de la Básica Primaria, es necesario que los estudiantes tengan la maduración de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (Sensación, percepción, atención, memoria y motivación), las Nociones Básicas (Lateralidad, temporalidad, espacialidad), la Conciencia Fonológica, Fonémica y Fonética, dado a que son procesos elementales para desarrollar una lectura adecuada y evitar que los estudiantes tengan dificultades en el proceso lector.

Ante lo anterior Vaughn y Thompson (2004) mencionan que el aprendizaje de la lectura es un proceso que requiere de una serie de desarrollos en el aprestamiento que le den al niño la madurez suficiente para apropiarlos, además de darles un sentido al comprender el uso de los mismos e involucrar aspectos emocionales y motivacionales que lo lleven a interesarse con mayor autonomía y constancia por el logro de esta competencia; principios de adquisición que no solo se los brinda su medio escolar (segundo espacio de socialización en la vida) y la formación orientada por el docente en los niveles preescolares, sino en mayor medida desde su primer medio de socialización y aprendizaje: su familia y el contexto en el cual se ha desenvuelto el niño o niña desde el mismo instante de la gestación; ya que la estimulación para su desarrollo no solo del lenguaje, sino de las diversas dimensiones que conforman la integralidad de cada ser, son cruciales para darle la madurez necesaria al momento de adquirir aprendizajes más estructurados y de mayor complejidad. Para que un niño lea independientemente y construya significado a partir del texto, debe ser capaz de identificar palabras automáticamente, a la vez que posee las estrategias para decodificar palabras desconocidas.

Para que una persona pueda leer, debe adquirir ciertas habilidades cognitivas y lingüístico-perceptivas básicas: capacidad para centrar la atención, concentrarse y seguir instrucciones; capacidad para comprender e integrar el lenguaje hablado de la vida cotidiana; secuenciación y memoria auditiva; secuenciación y memoria visual; destreza para descodificar palabras; análisis contextual y estructural del lenguaje; síntesis lógica e interpretación del lenguaje; desarrollo y ampliación del vocabulario y finalmente fluidez

de registro y capacidad de relación; estas se consideran como habilidades primarias del proceso lector.

Ahora es importante analizar que, el error más frecuente en los niños en ambos grados y contextos son la sustitución, pero se hace necesario resaltar que en el contexto Urbano el error de la sustitución disminuyó en el Grado Segundo, mientras que en el sector Rural ocurrió lo contrario, debido a que en el Grado Segundo se observó que el error aumentó. Y esto es a consecuencia, de que en los niveles o cursos anteriores los estudiantes no han recibido la estimulación necesaria, que le permita desarrollar las estructuras cognitivas y cognoscitivas, las cuales le podrán facilitar y establecer los procesos para realizar un ejercicio lector adecuado.

De acuerdo con Fontalvo y Rúa (2017) “El aprendizaje de la lectura es un proceso de carácter complejo, ya que su dominio no se agota en la tarea mecánica de codificación y decodificación. El proceso requiere que el niño haya alcanzado determinados niveles de maduración” p.8.

Se interpreta que, en el caso de los resultados del sector Urbano, los niños en el Grado Primero evidenciaron más errores al momento de leer, debido a que en el nivel de Preescolar no desarrollaron los procesos adecuados para el ejercicio de una buena lectura, demostrando falencias en procesos como lateralidad, espacialidad y el reconocimiento de letras. En el caso del segundo Grado del mismo contexto, se evidencia que, el error disminuyó un poco, pero, aun así, mediante los resultados obtenidos en la prueba de lectura, se analiza que los estudiantes requieren de una estimulación adecuada respecto a las

habilidades básicas que exige la lectura, ya que los errores cometidos al leer en ambos Grados son altos.

Con relación al sector Rural, se evidenció que los errores al leer aumentaron en el Grado Segundo, ya que, las habilidades lectoras primarias no se evidencian en el momento de llevar a cabo el proceso de lectura, convirtiéndose en algo más complejo para el niño, toda vez, que esto es consecuencia de la falta de madurez de los procesos básicos que exige la habilidad lectora.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, Gómez y Moreno (2017) mencionan que la falta de estimulación temprana provoca que los niños no desarrollen las habilidades y destrezas imprescindibles en esta primera etapa de su desarrollo tanto motrices como cognitivas. Por su parte, el trabajar una inadecuada estimulación, forzar a los niños violenta sus capacidades de acuerdo a su edad, provoca que el niño comience a manifestar problemas de aprendizaje, ya que su cerebro aún, no ha alcanzado la maduración necesaria para dicho proceso. Es por esto que es indispensable llevar a la práctica ejercicios y actividades de estimulación temprana de acuerdo a la edad de cada niño.

En relación a la estimulación temprana Sawyer (1992) en un estudio de seguimiento de cinco años precisa el lenguaje en el preescolar como precursor de la lectura temprana. Las habilidades de lenguaje que señala el autor, relacionadas con el aprendizaje de la lectura y desarrolladas en el jardín, son: reconocer el fonema o nombre de la letra, nombrar números, identificar algunas palabras; y más adelante, la capacidad para segmentar una oración en palabras, y analizar los componentes fonéticos.

Frente a la prueba de lectura, se tuvo en cuenta tanto los errores analizados en la investigación, como la motivación y percepción que tienen los niños frente al proceso lector. Por tal motivo luego de realizar la prueba, se les preguntó a los estudiantes: Cuando lee, ¿Cuáles letras se le dificultan reconocer y pronunciar? Ante ello expresaron que: *“Las palabras con w y ñ, confundo la b con la d, se me hacen difícil leer algunas palabras, como la ‘w, b y d’, se me hace difícil la ‘t’ con la ‘r’, se me hace difícil pronunciar la letra ‘n, s, g, r, y las vocales’”*.

Teniendo en cuenta las respuestas dadas, los estudiantes no tienen la madurez suficiente en cuanto a la conciencia fonológica, fonémica y fonética, lo cual no les permite desarrollar una buena lectura, a consecuencia de que no tienen el conocimiento claro en la identificación y pronunciación de cada una de las letras que conforman una palabra.

Por ende, las conciencias son definidas y clasificadas por Osewalt (2015) de la siguiente manera:

Conciencia fonológica: Incluye varias habilidades, una de ellas es la conciencia fonémica. No está basada en el lenguaje escrito, los niños desarrollan la conciencia fonológica escuchando; cuando los niños poseen este grupo de habilidades, ellos son capaces de escuchar y “jugar” con los sonidos del lenguaje hablado, esta es la base para aprender a leer.

El inicio de la conciencia fonológica ocurre a nivel de las sílabas y las palabras. Si el niño es capaz de dar una palmada por cada palabra incluida en una oración o da un paso

por cada sílaba contenida en su nombre. Él también será capaz de reconocer y sugerir palabras que rimen o comiencen con el mismo sonido.

Conciencia fonémica: Es usualmente la última de las habilidades de la conciencia fonológica que se desarrolla. Cuando los niños tienen esta habilidad, pueden escuchar y “jugar” con las unidades de sonido más pequeñas (fonemas) que conforman las palabras y las sílabas.

Las dos habilidades más importantes de la conciencia fonémica son la habilidad para segmentar y las habilidades para mezclar. Segmentar es dividir una palabra en sus sonidos individuales. Mezclar es decir una palabra luego de escuchar cada uno de los sonidos que la componen.

Si un niño puede segmentar, él es capaz de decir c-a-f-é luego de escuchar la palabra café. Si puede mezclar es capaz de decir la palabra café después de escuchar los sonidos individuales que componen la palabra c-a-f-é. Los niños necesitan esas habilidades para aprender la conexión entre los sonidos y las letras o palabras escritas. Muchos niños que corren el riesgo de tener dificultades con la lectura o tienen una discapacidad en lectura tienen una conciencia fonémica limitada.

Conciencia fonética: Esta enseña a los niños a conectar las palabras con los sonidos, a dividirla en sonidos y a mezclar los sonidos en palabras; los niños usan ese conocimiento para convertirse en lectores y escritores. Por lo general, las escuelas enseñan estas habilidades desde el preescolar hasta el segundo grado. Actividades para mezclar, pronunciar en voz alta y deletrear el nuevo sonido vienen después; ser capaz de decodificar

textos con sonidos previamente aprendidos, más el nuevo sonido, son el paso siguiente. La conciencia fonológica, la conciencia fonémica y la fonética se complementan entre sí.

Es importante analizar cada uno de los errores presentados en la prueba de lectura aplicada en los Grados Primero y Segundo de la Básica, los cuales son definidos y clasificados por Bastos (1983) y son:

Omisión: Consiste en la supresión de una letra, sílaba o palabra de una lectura, es frecuente en las sílabas inversas o en las compuestas, pero también se puede presentar al comienzo o al final de las palabras o frases.

En el contexto de la investigación, se analizó que la mayoría de los estudiantes presentan omisiones de letras al momento exacto de la lectura del fonema, por ejemplo, la palabra “*zancudo*” la lee como “*zacudo*”, “*fresa*” por “*fesa*”, “*plantas*” por “*pantas*” y “*adoloridos*” por “*aloridos*”. Así mismo, se observó que los estudiantes presentan dificultad en la lectura de palabras largas y poco familiares, no siguen la secuencia de la lectura visualmente, y esto se refleja cuando se pierden, se saltan algún renglón o a veces pueden volver a leer la misma línea.

Lo anterior, se presenta debido a las falencias que tiene el niño en relación a las habilidades primarias o pre-recurrentes que requiere para el proceso lector, tales habilidades como lo son el reconocimiento de las letras, a nivel gráfico y fonológico, puesto que se le dificulta asociar el sonido con la grafía de las letras dentro de una palabra, la percepción visual, auditiva y la atención. Como consecuencia de no

desarrollar un buen proceso lector, el niño comienza a presentar problemas de conducta, tales como la frustración, desmotivación y el desinterés frente a las actividades lectoras.

De acuerdo a las habilidades pre-recurrentes o Dispositivos Básicos que inciden en el proceso lector Guirao (1980) los define y clasifica así:

La percepción visual, se define como la obtención de información sobre los distintos elementos que nos rodean, a partir de la luz que estos reflejan hasta nuestros ojos. Según esta conceptualización, es posible distinguir una serie de elementos necesarios para que la percepción pueda tener lugar. En primer lugar, lógicamente, es preciso que en nuestro entorno existan elementos que puedan ser percibidos (estímulo distal). Sin embargo, tiene que haber una cantidad mínima de luz en el ambiente. De hecho, la luz que llega hasta los objetos y que estos reflejan hasta nuestros ojos, forman una imagen visual que constituyen el punto de partida de la percepción (estímulo proximal). Así mismo, para que haya percepción también se necesita un sujeto perceptor, es decir, un organismo cuyo sistema visual funcione correctamente.

La percepción auditiva, se puede entender como la adquisición de información sobre nuestro entorno a partir de los sonidos existentes en el mismo. Los sonidos consisten en cambios de presión en el aire originados por la vibración de un objeto que se propagan en forma de ondas. Por tanto, y de manera similar a lo expuesto en el caso del estímulo visual, los sonidos se pueden caracterizar en términos de su amplitud (la magnitud del cambio de

presión), su frecuencia (número de cambios de presión por segundo) y su fase (lugar en que se encuentra el cambio de presión en cada momento).

Por su parte Posner (1971) sustentan que la atención tiene tres componentes: orientación a los sucesos sensoriales, detección de señales para un procesamiento enfocado y mantenimiento de un estado de vigilancia o alerta. También se emplean términos como activación, esfuerzo, capacidad, conjunto perceptivo, control y conciencia como sinónimos del proceso de atención.

Sustitución, es una dificultad que se presenta muy rara vez en la etapa del silabeo, pero cuando el niño lee la palabra o frase se encuentra el cambio de una sílaba, letra o palabra por otra que puede tener un sonido similar o su constitución gráfica es muy semejante. Este tipo de lectores, al verse obligados a utilizar preferentemente la ruta visual, suelen cometer un error muy característico cuando tratan de leer pseudopalabras y palabras desconocidas las convierten en palabras conocidas y frecuentes, cuya forma y longitud es muy semejante.

Este error es notorio en el momento en que el niño no reconoce una letra, pero utiliza otra que esté asociada o sea semejante a las que conoce. En el proceso de investigación los estudiantes evidencian el error de la sustitución cuando en vez de leer *“pa”* lee *“ta”*, *“gu”* por *“ju”*, *“wa”* por *“va”*. De este mismo modo en lugar de leer *“gorra”* lee *“jorra”*, en vez de leer *“cigüeña”* lee *“cigüena”*, *“meta”* por *“meto”*, *“pudieron”* por *“tudieron”*, *“ramona”* por *“ramana”*; Estos errores los estudiantes los cometen debido a que hay letras en su sonido (Fonológico) son parecidas o similares, porque no reconocen la letra gráficamente (Percepción visual) en las palabras y porque

confunden las letras en cuanto a su forma y tamaño. Es importante mencionar que en el momento en que los estudiantes sustituyeron las letras dentro de las palabras, el sentido de la misma cambió.

En relación a lo anterior Terman (1921) postula el desarrollo de las nociones de sonido, forma y tamaño en el niño de la siguiente manera:

Sonidos: En la percepción del sonido es importante la agudeza auditiva y la diferenciación de sonidos. El sonido es un fenómeno de tipo temporal y está íntimamente relacionado con la comprensión y expresión verbal en el niño. La distinción y conocimiento de las letras, los números, las palabras, por ser más complejas, exige el dominio de estas percepciones elementales como base para su aprendizaje. Por ello, los ejercicios senso-perceptivos de colores, formas, constituyen la fundamentación didáctica de la enseñanza preescolar, ya que preparan y facilitan al niño los aprendizajes básicos de lectura, escritura y cálculo.

Formas: En torno a los dos años el niño diferencia el círculo, cuadrado y triángulo, aunque no abstrae su forma geométrica que supone una elaboración mental. Asocia estos conceptos a objetos concretos como pelota, ventana y casita. A los cuatro años, ya tiene la noción de círculo y cuadrado, a la vez que es capaz de reproducirlo gráficamente. Las nociones de triángulo y rectángulo son posteriores. La apreciación de forma se realiza mediante el sentido de la vista unido a funciones perceptivo- motrices. Las formas se dan en el espacio y, por tanto, su percepción procede y prepara estructuraciones espaciales más complejas.

Tamaños: El niño empieza a apreciar los tamaños entre los tres y cuatro años, a los tres

años y medio, distingue entre “grande” y “pequeño”, si bien encuentra dificultades en asociar la terminología con la cualidad del objeto. A partir de los cuatro años, el niño va adquiriendo las nociones de largo-corto, alto-bajo y posteriormente las de ancho-estrecho, grueso-delgado, siempre asociados a objetos manipulables.

Inversión simple, se le designa a aquella dificultad en el cual el niño trastoca posiciones de letras, sílabas o palabras cambiando el significado del mensaje.

En la prueba de lectura aplicada, se cometen errores entre las sílabas directas como *“casa” por “saca”*, indirectas como *“nuez” por “nuze”* y compuestas como *“bromistas” por “bormistas*. En este sentido, los errores en la lectura se presentan cuando el niño no tiene conocimiento claro de las nociones espaciales y los dispositivos básicos de aprendizaje, debido a la falta de maduración de la noción “antes de” o “después de” en la espacialidad.

Estos errores se presentan cuando el niño hace inversión en letras y sílabas dentro de una palabra, dado a que no han desarrollado la madurez suficiente en los pre-recurrentes o habilidades primarias que requiere el proceso lector, tales como las conciencias fonológicas, fonémica, fonética y la espacialidad. La falta de madurez de estos procesos no le permite al estudiante realizar la lectura de palabras familiares y no familiares.

De acuerdo a lo anterior, Guirao (1980) menciona que la noción espacial es necesaria para realizar el proceso de una correcta percepción del espacio, porque el niño necesita establecer conexiones entre las sensaciones visuales, cinéticas y táctiles y posteriormente posee conocimientos de su esquema corporal, proporcionándole los puntos

de referencia necesarios para organizar las relaciones espaciales entre objetos exteriores a él.

Inversión estética, la principal dificultad es cuando el niño por no saber diferenciar derecho-izquierdo, arriba-abajo, delante-atrás, confunde las letras como “p” por “q”, “b” por “d”, “m” por “w”, “m” por “n”, “u” por “n”, “ch” por “cl” o viceversa; con lo cual cambia completamente el sentido de la palabra.

En cuanto a la prueba de lectura aplicada en la investigación, por ejemplo, los niños en vez de leer “*bromistas*” leían “*dromistas*”, “*adoloridos*” por “*aboloridos*”, “*equipo*” por “*epuido*”. Debido a los errores presentados en la prueba, se analizó que la mayoría de los niños invierten las palabras que contengan letras como “d” por “b” y “p” por “b” porque se les dificulta la asociación del fonema con el grafema, es decir, no relacionan cada letra con su sonido y les cuesta realizar ejercicios de conciencia fonológica, debido a que confunden las letras que son similares por su forma.

En tal sentido, el niño presenta dificultades porque a temprana edad no fue estimulado, es decir, el niño que no reconozca la noción arriba y abajo, tendrá dificultad en diferenciar letras como la *u* y la *n*, la *b* y la *p*; y el niño que no diferencie la derecha y la izquierda, tendrá dificultad en reconocer fonemas simétricos como *d* y *b*, *p* y *q*. Por ello es importante que el niño tenga la madurez en la noción de direccionalidad y lateralidad para que le permita desarrollar un buen proceso lector y desenvolverse en el entorno que lo rodea.

Frente a los postulados de Conde y Viciano(1997) sobre el trabajo de la lateralidad, se observa claramente la función de un buen desarrollo de esta capacidad, para el adecuado desenvolvimiento de la motricidad en la persona: reconocer los dos lados corporales izquierda y derecha, así como su dominancia en las diferentes acciones que realice (conocer mi predominio lateral); tener una adecuada percepción espacial así como de orientación; obtener un adecuado control y conocimientos del cuerpo, así como coordinación del mismo.

Agregados, Se presenta en una sílaba inversa, al leerla el niño agrega una vocal queriendo de esta forma completar la sílaba que él cree que está incompleta, así en la palabra el niño puede leer “*masestro*”, también se puede presentar en las palabras que tienen sílabas compuestas, el niño trata de hacer con la letra restante una sílaba más. Por ejemplo “*cambios*” el niño lee “*camabios*”.

Al momento de realizar la prueba de lectura se observó que los niños agregaban letras a las palabras como, por ejemplo, en vez de leer “*empezaron*” leían “*mempezaron*”, “*ese*” por “*este*”, “*tomaron*” por “*tomarron*”, “*fresa*” por “*fresan*”, “*afiladfo*” por “*alfilado*”, “*cuando*” por “*cuandos*”. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se evidencia que los niños presentan falencias en la percepción visual – auditiva, la orientación espacial y en la identificación de las letras a nivel fonológico y fonémico. Así mismo, los estudiantes demuestran ansiedad al momento de realizar la lectura, leen con velocidad y por esto agregan letras cambiando el sentido a la palabra.

Repetición, la repetición se presenta cuando el niño lee y relee una letra, palabra, sílaba, posiblemente por miedo de no haberla leído bien, si esto sucede en el primer y segundo grado, lo importante sería mecanizar y darle al niño confianza. La repetición generalmente se presenta en una letra sílaba y es más acentuada en la primera o última letra. Muchas veces se presenta indiscriminadamente en algunas letras, sílabas palabras sin ningún patrón, con el cual se detecte algo determinado, pero sí hace que tanto el niño como los demás no puedan entender con facilidad la lectura, en la repetición además de hacerla monótona y cansona se le hace difícil de comprender.

En la aplicación de la prueba de lectura los estudiantes en vez de leer “*kiosco*” leían “*ki-kiosco*”, “*llovizna*” por “*llo-llo-llovizna*”, “*arbusto*” por “*arbus-bus-busto*”, “*arrastro*” por “*arras-arras-arrastró*”, “*llegaron*” por “*lle-lle- llegaron*”.

Se analiza que frente a los errores que tuvieron los niños en este caso, se presentan especialmente al iniciar el proceso de lectura por falta de seguridad, empiezan a vacilar, dudan de lo que leen y tiene miedo o temor frente al proceso lector, esto no le permite desarrollar una lectura de forma adecuada.

Al realizar un análisis global de los resultados obtenidos en la prueba de lectura, es importante considerar que es necesario que los docentes intervengan de forma inmediata frente a las dificultades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, ya que como se logró evidenciar, si las dificultades no se intervienen tempranamente se complejizan. Por ende, es fundamental que los docentes conozcan con claridad cada uno de los procesos que el niño requiere para el desarrollo de una lectura adecuada. En el proceso de la investigación, los docentes expresaban que no contaban con guías u orientaciones

pedagógicas que les facilitara el proceso de intervención frente a las dificultades, y este sustento permite dar respuesta a la exigencia de que realmente si es viable realizar la propuesta de orientación pedagógica titulada Los DBA: Herramienta Pedagógica para la Intervención de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura.

La creación de la herramienta, le permitirá al docente conocer los procesos que requiere la lectura y al mismo tiempo saber intervenir frente a las Dificultades de Aprendizaje, puesto que las actividades que en ella se proponen obedecen a la estimulación de los procesos primarios de la lectura facilitando la superación de las dificultades.

5. Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

- En relación a la práctica pedagógica, se evidenció que las competencias docentes son deficientes debido a que no cuentan con las herramientas y los conocimientos claves en relación a como se clasifican las Dificultades de Aprendizaje específicamente en la Lectura y no tienen en cuenta la estimulación de los pre-rrecurrentes o habilidades primarias que el estudiante necesita para desarrollar un buen proceso lector. Así mismo, es fundamental que los docentes en cada una de las practicas pedagógicas tengan en cuenta las políticas y estrategias académicas planteadas por el Ministerio de Educación. Dentro de ellas se encuentra el Plan Individual de Ajustes Razonables, el cual busca valorar la individualidad de los estudiantes y adaptar los aprendizajes en función de sus capacidades.
- En el análisis realizado, se concluye que las docentes de aula regular no tienen el conocimiento conceptual acerca de las Dificultades de Aprendizaje específicamente en la Lectura. Por ende, se hace necesario que el docente se capacite para el desarrollo de una buena práctica y atención a las particularidades de los estudiantes dentro del aula, ya que esto posibilita que el docente desarrolle habilidades para la identificación e intervención pedagógica frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura.
- De acuerdo a lo observado en el proceso de investigación, se propone la estructuración de los DBA, ya que los docentes manifestaron que no contaban con una ruta que les facilitara la intervención pedagógica frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura, y este caso justifica la necesidad de la creación de la propuesta los DBA:

Herramienta pedagógica para la intervención de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura.

- Es esencial que en el Nivel de Preescolar se fundamente el niño en el desarrollo de las habilidades y competencias que requiere la etapa del Aprestamiento, ya que facilitará la construcción de bases sólidas para que el niño aprenda a desenvolverse, tanto en el entorno educativo como en el social que lo rodea. Enfatizando en la etapa del aprestamiento, es importante aclarar que, si el niño adquiere la madurez necesaria en los pre-recurrentes, se le facilitará el proceso lector en las áreas básicas del conocimiento. Cabe resaltar que el trabajo de estimulación del niño es responsabilidad tanto de los docentes como los padres de familia.
- Las instituciones educativas tienen la responsabilidad frente a las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura, puesto que son los garantes de proponer planes o estrategias para una adecuada intervención frente a ellas. Sin embargo, en la actualidad se evidencia que las instituciones educativas dicen implementar la inclusión como modelo fundamental para el desarrollo de todos los estudiantes, pero en realidad no es así, porque en el aula se evidencia que los niños son apartados del proceso escolar cuando no responden a los mínimos propuestos en los planes de clase. Lo anterior no permite que dentro del aula escolar se logre fomentar la superación de las Dificultades de Aprendizaje.

5.2. Recomendaciones

- Los DBA quedan abiertos para que los docentes sigan construyendo más Derechos Básicos de Aprendizaje en la Lectura que se adapten a las Dificultades de Aprendizaje presentadas en el aula.
- Se invita a los docentes a que tengan en cuenta estos Derechos Básicos de Aprendizaje en los ajustes razonables que llevan a cabo en las intervenciones pedagógicas.
- Se recomienda que el maestro aprenda a reconocer e identificar las Dificultades que se presentan en la lectura en torno a los errores para la respectiva aplicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje en la Población Promedio de la Básica Primaria.
- Que se hagan los respectivos seguimientos de identificación e intervención pedagógica a los estudiantes, para la superación de las dificultades de aprendizaje específicamente en la lectura y mejorar el rendimiento académico.
- Incentivar a los maestros del aula regular en la ampliación de los conocimientos e interés frente a las Dificultades de Aprendizaje que a diario se presentan en el aula.
- Se sugiere que el docente implemente nuevas estrategias pedagógicas para la intervención de las Dificultades. Con ello se busca eliminar el modelo tradicional que no le contribuye en absoluto al proceso de superación.

6. Capítulo VI: Propuesta

6.1. Justificación

La presente ruta de orientación e intervención pedagógica titulada “Los DBA: Herramienta Pedagógica para la Intervención de las Dificultades de Aprendizaje en la Lectura”, se crea con el fin de generar una estrategia que le permita al Docente de la Básica Primaria implementar actividades que fomenten la madurez en las habilidades pre-recurrentes que se necesitan para desarrollar un proceso lector adecuado. Esta ruta está dirigida a la superación de las dificultades de aprendizaje en la lectura, tales como omisión, sustitución, inversión simple, inversión estética, agregados y repetición; en niños de población promedio que no presentan compromisos cognitivos, pero que tienen Dificultades de Aprendizaje transitorias en la lectura, lo cual afecta su rendimiento académico.

Las actividades que se proponen en esta ruta mediante los enunciado de los Derechos Básicos de Aprendizaje, le permite al docente realizar la aplicación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables a niños y niñas con necesidades educativas o con Dificultades en la Lectura dentro de aula, la cual se fundamenta en la maduración de los pre-recurrentes o habilidades primarias en la lectura, tales como los Dispositivos Básicos de Aprendizaje; que hacen referencia a la sensación, percepción, atención, memoria y motivación, las nociones básicas; que incluye lateralidad, espacialidad y temporalidad y la conciencia fonológica, fonémica y fonética.

Es importante aclarar, que la iniciativa de construir la ruta de orientación e intervención pedagógica de los DBA para la población promedio con dificultades de aprendizaje en la lectura, pero sin compromisos cognitivos es una innovación; ya que en ella se proponen los mínimos de los mínimos de los DBA que en la actualidad se están implementando, esto facilita que los maestros propongan actividades que fomenten la superación de las dificultades de los estudiantes de la Básica Primaria, que son consecuencia de los procesos que no fueron estimulados en la etapa del aprestamiento, los cuales son necesarios para el desarrollo del proceso lector adecuado.

6.2. Marco Referencial

6.2.1. Dispositivos básicos de aprendizaje

Dentro de los dispositivos básicos de aprendizaje, se enfocó el objeto de investigación en los términos de sensación, percepción, atención, memoria y motivación, en donde se sustentan definiciones, características y como se refleja cada dispositivo en el desarrollo de las habilidades motoras e intelectuales en el niño.

6.2.1.1. Sensación

En el lenguaje psicológico, términos como sensación, detección, recepción, emisión, inteligibilidad, discriminación, impresión y representación, se suelen aplicar con connotaciones similares al concepto de percepción. Por lo general, se suele denominar sensación a los procesos de recepción de información por vía de los sentidos. En cambio, se reserva el término percepción para los procesos de organización, interpretación o

procedimiento de la información sensorial. La sensación se atribuye a los datos sensoriales y la percepción se vincula con las experiencias pasadas, con las presentes y futuras. Se da por establecido que los procesos sensoriales son simples y primarios y los fenómenos perceptivos son complejos y dependientes de los primeros.

Esta distinción entre sensación (fenómeno periférico) y percepción (fenómeno central), se hace también con frecuencia en la práctica médica, particularmente en neurología y otorrinolaringología, por la necesidad de localizar una posible afección en algunos de los niveles de las vías nerviosas. Es así que Bruce (2005) menciona que en los procesos sensoriales la distinción no es importante, máxime si se tiene en cuenta que los así llamados órganos periféricos funcionan como interpretadores de los estímulos. Se ha visto que la retina tiene la capacidad de captar contrastes, bordes y formas, que la cóclea puede analizar la frecuencia de los ruidos y que la piel amplifica o inhibe los estímulos mecánicos. Por esta razón tales procesos, provengan de la periferia o de la corteza, en cuanto informan sobre el ambiente se consideran perceptivos.

6.2.1.2. Senso-percepción

Desarrollar habilidades para procesar la información a través de los diferentes canales sensoriales e intégrala para formar imágenes mentales que permitan el reconocimiento de referentes concretos, es por excelencia, la razón de ser de este trabajo. Debe partir desde las actividades de la vida cotidiana, de aseo, vestido y alimentación, pero también debe hacerse en los juegos de roles, de construcción, con variedad de materiales en cuanto a cualidades sensoriales. Las actividades de arte con los modelados, el dibujo

con diversos instrumentos, la música y los múltiples juegos en que ésta es utilizada, y los juegos en los cuales se combinan las informaciones por diversos canales para obtener un resultado que promueve el desarrollo del análisis y síntesis.

Debe hacerse una cuidadosa observación por parte de los maestros y padres, de la forma en que los niños exploran lugares y materiales, cuáles y cuando los evitan, cuales discriminan, por supuesto los adultos deben llevarlos a descubrir semejanzas, diferencias y relaciones en estos materiales.

6.2.1.3. Percepción

En general, podemos entender la percepción como una compleja transformación de los efectos que los estímulos ejercen sobre nuestros sistemas sensoriales en información y conocimiento sobre los diferentes elementos, objetos y entidades de nuestro ambiente. Como puede apreciarse a partir de esta definición Guirao (1980) considera que la percepción es uno de los procesos psicológicos básicos más importantes, pues está en la base de nuestra capacidad para desenvolvemos en el mundo. A continuación, el autor postula los tipos de percepción, específicamente la visual y auditiva:

6.2.1.3.1. Percepción visual

Se define la percepción visual como la obtención de información sobre los distintos elementos que nos rodean, a partir de la luz que estos reflejan hasta nuestros ojos. Según esta conceptualización, es posible distinguir una serie de elementos necesarios para que la percepción pueda tener lugar. En primer lugar, lógicamente, es preciso que en nuestro

entorno existan elementos que puedan ser percibidos (estímulo distal). Sin embargo, tiene que haber una cantidad mínima de luz en el ambiente. De hecho, la luz que llega hasta los objetos y que estos reflejan hasta nuestros ojos, forman una imagen visual que constituyen el punto de partida de la percepción (estímulo proximal). Así mismo, para que haya percepción también se necesita un sujeto perceptor, es decir, un organismo cuyo sistema visual funcione correctamente.

6.2.1.3.1.1. Reconocimiento perceptivo

Esta representación está en la base del reconocimiento perceptivo, que tiene lugar cuando cada uno de los elementos diferenciados en dicha representación se identifica, es decir, se establece una correspondencia entre dicha representación y uno de los elementos de reconocimiento sobre el aspecto de los objetos de los que el individuo dispone como resultado de su experiencia a lo largo del tiempo con su entorno. En este sentido, se pueden diferenciar dos perspectivas teóricas generales. Por una parte, es posible plantear que el reconocimiento se basa en un emparejamiento exacto de la representación bidimensional de los objetos con un elemento perteneciente a nuestro conocimiento previo, de manera similar a como ocurre en sistemas como los lectores de códigos de barras o de tarjetas de crédito (modelos de detección de plantillas).

Alternativamente, también es posible mantener que los procesos finales de la visión temprana, originan una descripción estructural de los objetos representados bidimensionalmente que permitirían su emparejamiento o correspondencia con

descripciones estructurales similares almacenadas en nuestro conocimiento sobre la forma y estructura de los objetos.

6.2.1.3.2. Percepción auditiva

La audición está en la base de uno de los medios de comunicación más importantes, el lenguaje, siendo también fundamental en la transmisión del conocimiento y una importante fuente de entretenimiento (música, cine, teatro). La percepción auditiva se puede entender como la adquisición de información sobre nuestro entorno a partir de los sonidos existentes en el mismo. Los sonidos consisten en cambios de presión en el aire originados por la vibración de un objeto que se propagan en forma de ondas. Por tanto, y de manera similar a lo expuesto en el caso del estímulo visual, los sonidos se pueden caracterizar en términos de su amplitud (la magnitud del cambio de presión), su frecuencia (número de cambios de presión por segundo) y su fase (lugar en que se encuentra el cambio de presión en cada momento).

La percepción es uno de los procesos importantes en el desarrollo tanto intelectual, motor y conductual del niño, ya que es el medio en compañía de los órganos de los sentidos en el que el niño se apropia de la información adquirida del medio exterior, en este mismo sentido mediante estos dos aspectos, el individuo logra desarrollar y potencializar cada una de las habilidades, las cuales le proporcionan un equilibrio y control de su mente-cuerpo, respondiendo a las necesidades y problemas a los que a diario se enfrenta. La percepción según Jerome S. Bruner (1984) no viene determinada en forma muy importante,

sino decisiva, por procesos centrales como necesidades, motivos, predisposiciones y experiencia del perceptor. Según esta nueva concepción, el estudio de la percepción no habría de poner el énfasis en el estímulo y en las vías sensoriales, sino en el estado motivacional del organismo.

6.2.1.3.3. La importancia de la percepción

Uno de los propósitos de la percepción es informarnos acerca de las propiedades del ambiente que son vitales para nuestra supervivencia. Para cualquier actividad que estemos realizando, ya sea una excursión por un sendero del bosque o cruzar una calle congestionada o bien, tomar notas en un salón de clases, necesitamos poder ver y escuchar lo que sucede. Nuestro sistema perceptual lo logra creando un retrato del ambiente en nuestra mente. Otro propósito de la percepción es ayudarnos a actuar en relación con el ambiente.

En verdad, la sensación y la percepción nos proporciona la materia prima para la cognición, pero esta apreciación minusvalora su función. Nuestras percepciones no son un mero registro de los estímulos sensitivos. Procesos cognitivos sofisticados comienzan a trabajar con este material casi inmediatamente, produciendo la interpretación que hace el cerebro del mundo externo a medida que se analizan los estímulos aferentes y el conocimiento existente permite guiar estos procesos dinámicos.

6.2.1.4. Atención

Dentro del proceso atencional es necesario remitir a Posner (1971) quienes sustentan que la atención tiene tres componentes: orientación a los sucesos sensoriales, detección de señales para un procesamiento enfocado y mantenimiento de un estado de vigilancia o alerta. Otros han empleado términos como activación, esfuerzo, capacidad, conjunto perceptivo, control y conciencia como sinónimos del proceso de atención.

No obstante, hay un amplio acuerdo en que la atención implica seleccionar cierta información para procesarla con detenimiento e impedir que otra información se siga procesando.

Sin dejar de hacer énfasis en la importancia de los juegos espontáneos de los niños, se debe buscar que permanezcan por tiempos cada vez más largos y productivos en el juego y el rol elegido. En principio, debe darse la mediación y regulación del adulto con lenguaje y posteriormente la paulatina regulación externa del niño para llevarlo a la interiorización de esa regulación, elemento indispensable para llegar a una atención voluntaria, tan necesaria en el aprendizaje escolar.

Ahora veamos las funciones de la atención:

6.2.1.4.1. La orientación atencional

Una de las funciones de la atención consiste en facilitar la selección de la información que tenemos que procesar o a la que hay que dar respuesta. Una forma de

conseguir este objetivo por parte de la atención es a través de su orientación a aquel lugar del espacio extrasensorial donde es más probable que aparezca la información relevante.

Según Posner, nos menciona que una de las metáforas más tradicionales acerca de la atención, es que esta actúa como si fuera un foco de linterna que se puede dirigir hacia la localización espacial en la que se encuentra un estímulo objetivo, para conseguir y facilitar su detección y su posterior procesamiento.

Treisman (1998) propone un ejemplo de planteamiento teórico que se adscribe a esta función y forma de actuación de la atención, es la teoría de la integración de características. Para esta teoría, la atención cumpliría la función de integrar las distintas propiedades perceptivas de las que se compone un objeto que son analizadas de manera independiente por distintas estructuras neuronales. Una vez que la atención se centra en un objeto, utilizando coordenadas espaciales, todas las características del mismo se anexarán consiguiéndose así su representación mental completa y coherente. Desde este punto de vista, los estímulos atendidos estarían representados por un conjunto de características perceptivas aisladas unas de las otras.

6.2.1.4.2. La red ejecutiva

Si todas nuestras conductas estuvieran determinadas exclusivamente por asociaciones estímulo-respuesta, no tendríamos la capacidad de escoger que acción queremos llevar a cabo ante una situación determinada. Sería siempre la asociación estímulo-respuesta con mayor fuerza asociativa la que capturaría el control de la conducta. Múltiples ejemplos de la vida cotidiana nos demuestran la existencia de conductas cuya

secuencia de acción está dirigida por una finalidad, una intención y que se realizan bajo una sensación subjetiva de esfuerzo, conductas que en definitiva requieren de un control endógeno para su desarrollo, coordinación y organización. Estas situaciones son las que denominamos atención ejecutiva.

Numerosos estudios han demostrado que el lóbulo frontal es una de las áreas con mayor contribución en la función ejecutiva. El apoyo experimental que relaciona el sistema ejecutivo con los lóbulos frontales, se ha encontrado tanto en estados normales como en patológicos.

Se hace importante hablar de las alteraciones en las que se ve implicada la atención en cuanto al desarrollo de las funciones intelectuales.

6.2.1.4.2.1. Alteraciones de las funciones intelectuales en la atención.

La atención es la concentración selectiva de la actividad mental. La actividad general queda inhibida, a excepción de un sector que se concentra en la eficacia, ya sea de la percepción, de la psicomotricidad, de las ideas, etc. La atención puede ser espontánea o voluntaria.

La función atenta, varía no solamente según las posibilidades del individuo, sino por la estimulación que reciba y la motivación. La fatiga, la depresión y el agotamiento comprometen el mantenimiento de la atención y necesitan un esfuerzo excesivo. Para que un niño aprenda, debe poder fijar su atención en determinada tarea, pero también deberá poder romper esa fijación en el momento apropiado y pasar a una nueva.

6.2.1.5. Memoria

La memoria, en términos generales, se refiere al proceso que permite al individuo almacenar información que más tarde pueda ser evocada y llevada a la conciencia. El periodo transcurrido antes de producirse la evocación, es variable y de acuerdo con su duración se distingue: la memoria inmediata en la cual la evocación se produce a los pocos segundos de registrado el estímulo, como ocurre en la repetición de dígitos, la memoria reciente en la cual la evocación se produce a los minutos, horas o días de haberse adquirido el material nuevo; este es el tipo de memoria que nos permite recordar los eventos de la cotidianeidad.

Por último, la memoria remota en la cual el sujeto retiene el recuerdo de hechos que hace años ocurrieron tales como el nombre de los maestros, la fecha de graduación, sucesos históricos importantes, entre otros, corresponde esencialmente al bagaje de conocimientos adquiridos por la persona a lo largo de su vida. El proceso de aprendizaje, es decir, la capacidad de adquirir “memorias nuevas”, requiere la integridad de todo el sistema: percepción y registro del estímulo inicial, almacenamiento de la información adquirida y evocación de la información conservada; es precisamente la capacidad del sujeto para aprender la base de la mayoría de las pruebas que evalúan la memoria.

La memoria, constituye una habilidad fundamental en los procesos de aprendizaje, esta habilidad se desarrolla tardíamente. A medida que el niño crece, las capacidades de aprendizaje se van incrementando, sin embargo, los procesos de memoria y la aparición de “huellas mnésicas” son más lentas. A medida que el niño aprende a utilizar estrategias de aprendizaje, de reconocimiento semántico y de mediación de la información, es capaz de

depositar y de reutilizar dicha información, desarrollando mejores habilidades de memoria. Esto ocurre en la época de escolaridad.

Actualmente, los psicólogos consideran a la memoria como el proceso por medio del cual codificamos, almacenamos y recuperamos información. Esta definición considera que la memoria humana se parece en algunos aspectos al sistema de procesamiento de la información de un ordenador. Para poder evocar cualquier información o suceso es necesario enviar información a nuestro cerebro (codificación), retener dicha información (almacenamiento) y finalmente, recuperarla (recuperación).

Teniendo en cuenta la apreciación anterior, es de vital importancia conocer los tipos de memoria y sus principales características:

6.2.1.5.1. Memoria a corto plazo (MCP)

La concepción básica de la MCP, entiende esta como una estructura unitaria de capacidad limitada, cuyo funcionamiento es indispensable para el mantenimiento inmediato de la información, así como para asegurar un correcto trasvase de contenidos a la memoria a largo plazo. Los investigadores de la memoria, consideran que la memoria a corto plazo es un componente que lleva a cabo, tanto la retención a corto plazo de la información de los registros sensoriales, como el procesamiento activo de esas o de cualquier otra información procedente del sistema cognitivo. Por ello suele encontrarse otras denominaciones para este componente de la memoria: memoria primaria y memoria operativa o de trabajo.

La memoria primaria según James (1890), es el depósito inicial en el que se puede guardar la información y donde se tiene disponible para la inspección consiente, la atención y la introspección. De este modo, dicha información estaría siempre disponible. En palabras de James, un objeto de la memoria primaria, por lo tanto, no se recupera: nunca estuvo perdido. Distinguió entre memoria primaria con un sistema de almacenamiento a largo plazo, y memoria secundaria, de la cual no se puede recuperar la información sin iniciar un proceso cognitivo activo. Se refiere a la información que está recibiendo atención y que constituye el presente psicológico del sujeto.

Para Broadbent, Atkinson y Shiffrin (1968) la memoria a corto plazo “se refiere a un sistema que retiene la información precedente del exterior por un tiempo muy breve y bajo un formato especial, mientras se transfiere a un sistema estable y permanente” p.25.

Para Baddeley (1934) el término memoria operativa o de trabajo “se refiere a un sistema preparado para retener y manipular información de forma temporal, mientras participa en tareas cognitivas tales como el aprendizaje, la recuperación y la comprensión o el razonamiento” p.99.

6.2.1.5.2. La memoria operativa

La memoria operativa de trabajo es la capacidad del sistema cognitivo de procesar y retener temporalmente en activo porciones limitadas de información, mientras son elaboradas e integradas con otras, como paso previo a su representación y almacenamiento

en la memoria a largo plazo. Dos elementos clave eran los que diferenciaban a la memoria operativa de la MCP: a) implica un sistema multi-componente, en lugar de un módulo unitario y b) desempeña una función especial en otras tareas cognitivas como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión.

6.2.1.5.3. Memoria a largo plazo (MLP)

Retiene la información que se transfiere de la MCP mediante la repetición, el chunking o algún otro proceso. La MLP es el depósito permanente de la información que hemos ido acumulando a lo largo de la vida. También se hayan almacenados en la MLP los recuerdos que nos permiten reconocer a la persona y los objetos familiares, conducir, lavarnos los dientes, escribir un texto en el ordenador, y otras habilidades necesarias en la vida cotidiana. Esto quiere decir que la MLP contiene conocimiento que tiene que ver con el qué conocemos (conocimiento o memoria declarativa) y conocimiento sobre el cómo conocemos (conocimiento o memoria procedimental).

6.2.1.5.3.1. Características de la MLP

d) Codificación: Es el término que se utiliza para designar los diversos procesos, mediante los cuales la información se transforma en una representación de memoria. Estos procesos se ponen en movimiento en el momento de la experiencia, dando lugar a una representación mental que registra algunos aspectos de dicha experiencia. Todas las formas de memoria, declarativa y no declarativa, comienzan con la codificación. Pero debido a que la memoria episódica registra la historia singular de la vida de cada

persona, parece ser un punto de partida conveniente para nuestro estudio de cómo opera la codificación.

En los inicios del modelo multialmacén o modal, se pensaba que la codificación era distinta en la MCP y en la MLP. En la MCP la codificación era acústica, mientras que en la MLP era semántica. La memoria operativa desempeña un papel importante en el control y ejecución de tareas mentales y como tal, exige algún tipo de codificación semántica de la información que se manipula. Así mismo, aunque la codificación semántica favorece la estructuración y organización del material en la MLP, no es menos cierto que en ella se ubica el conocimiento del lenguaje, lo que obliga a admitir la necesidad de códigos acústicos en MLP e incluso espaciales y visuales, dado que disponemos de conocimientos, habilidades manipulativas como conducir un coche, cuyo conocimiento puede representarse en un formato no estrictamente semántico.

- e) Capacidad: Esta capacidad ilimitada define una de las peculiaridades del almacén a largo plazo, cual es el alto grado de organización que debe presentar la información allí depositada. Si en este almacén se depositan los conocimientos que acumulamos a lo largo de nuestra vida, deben existir mecanismos organizativos eficaces que actúen de forma análoga a lo que sucede en una oficina o en una gran biblioteca, en donde los múltiples archivos con información o estantes en la biblioteca deben encontrarse correctamente clasificados para una rápida localización de una información o de un libro. En definitiva, la información depositada en la MLP es muy variada y debe

disponerse con un grado de organización tal que permita un rápido acceso y recuperación.

- f) Duración: Esta característica de duración permanente, diferencia claramente la MLP de las memorias sensoriales y de la memoria a corto plazo que son sistemas transitorios. Los investigadores sostienen que el olvido que se produce en la MLP, no es tanto un fenómeno o problema de pérdida o decaimiento de la información, que, si ocurre en las memorias sensoriales y en la MCP, como un problema vinculado a una deficiente codificación o a un problema de recuperación o acceso a la misma.

6.2.1.6. Motivación

La tendencia favorable hacia determinados estímulos, se determina en buena parte por los logros obtenidos al seleccionar esos estímulos como relevantes, y también por la observación que los niños hacen de lo que para los adultos es interesante o aburrido y genera placer o displacer. Los niños que en la hora del cuento en el jardín lo comparten con una maestra que lo disfruta, cuando se ajustan, son acompañados por sus padres con la lectura de cuentos, que tienen textos cautivadores y con ilustraciones para desarrollar la dimensión estética, que ven a sus padres disfrutando, porque les regalaron un libro o porque van a comprar con los padres las noticias o los pasatiempos de revistas y periódicos, tendrán más opción de ser escolares que disfruten el texto escrito.

Como recientemente señalan Palmero, Martínez y García (2002) cualquier acción o conducta puede estar inducidas por motivos internos o por incentivos ambientales. La motivación tiene que ver con las razones que subyacen a una conducta. La motivación admite dos formas de análisis: por una parte, preguntando por que un individuo exhibe ciertas manifestaciones conductuales, y por otra parte, preguntando cómo se llevan a cabo tales manifestaciones conductuales. La explicación de la conducta en términos de los mecanismos motivacionales referidos al por qué tiene que ver con la causa última.

El término motivación, es un concepto que usamos cuando queremos describir las fuerzas que actúan sobre o dentro de un organismo, para iniciar y dirigir la conducta de éste, es decir, son fuerzas que permiten la ejecución de conductas destinadas a modificar o mantener el curso de la vida de un organismo, mediante la obtención de objetivos que incrementan la probabilidad de supervivencia, tanto en el plano biológico, como en el plano social. La motivación se refiere a un proceso dinámico interno. En cualquier momento, como proceso que es, puede implicar cambio o variabilidad. Cuando nos referimos a la motivación en términos de actividad puntual y momentánea, estamos hablando de estado motivacional, pero, cuando no referimos a una predisposición referida a las tendencias de acción, estamos hablando de rasgo motivacional.

6.2.1.6.1. El proceso motivacional

La motivación es un proceso adaptativo en el que resulta imprescindible considerar la existencia de diversos componentes. Como proceso que es la motivación, implica

dinamismo funcional que tiene como objetivo incrementar la probabilidad de adaptación del organismo a las condiciones cambiantes del medio ambiente.

Deckers (2001) ha propuesto un sencillo esquema en el que establece los momentos que pueden distinguirse en el proceso de motivación. En cierta medida, la propuesta de Deckers es bastante similar a lo que señaló hace unos años Kuhl (1986), aunque los intentos de éste no han tenido mucha repercusión en el ámbito de la psicología de la motivación. En cualquier caso, creemos que, si se quiere delimitar con mayor precisión el proceso de motivación, hay que analizar paso a paso, lo que ocurre desde que un estímulo o necesidad es detectado por el individuo, hasta que se consigue bien el objetivo o la satisfacción de la necesidad, bien el eventual fracaso, en ambos casos analizando la atribución causal del resultado, pasando por los diferentes estadios en los que se decide qué hacer y cómo hacerlo.

Kuhl (1986) y Deckers (2001) consolidaron tres momentos: elección del objetivo, dinamismo conductual y finalización o control sobre la acción realizada. En cuanto a la elección del objetivo que se convierte en meta, el individuo decide que motivo satisfará y que meta intentará conseguir para satisfacer dicho motivo. En cuanto al dinamismo conductual, se refiere a las actividades que lleva a cabo un individuo para intentar conseguir la meta elegida, es decir, a partir del motivo y del incentivo seleccionado para satisfacer ese motivo. El individuo decide que actividades le permitirán conseguir la meta, llevando a cabo la conducta instrumental apropiada para ese fin. Genéricamente, la conducta instrumental hace referencia al conjunto de todas aquellas actividades motivadas en las cuales implica un individuo para satisfacer un motivo. En cuanto a la finalización o control

sobre la acción realizada, se refiere al análisis del resultado conseguido con las distintas acciones o conductas instrumentales que el individuo ha llevado a cabo. Es decir, el individuo constata si, mediante las conductas que llevo a cabo, ha conseguido satisfacer o no el motivo que eligió.

6.2.2. Nociones básicas

En los primeros años escolares específicamente en la etapa preescolar, se hace necesario que los docentes encargados del desarrollo y la estimulación, introduzcan en su quehacer docente estrategias que permitan al niño la formación de las habilidades en cuanto a la identificación, afianzamiento y potencialización en las áreas del esquema corporal(el desarrollo psicomotriz y desarrollo perceptivo: color, forma, tamaños y sonidos), lateralidad, espacialidad (percepción espacial), temporalidad, motricidad fina y gruesa. Un adecuado proceso educativo y una excelente estimulación en cada una de las áreas mencionadas anteriormente, permitirá que el niño adquiera un óptimo desarrollo en las habilidades lingüísticas e intelectuales.

6.2.2.1. Esquema corporal

La imagen del cuerpo se empieza a elaborar desde el nacimiento y se va enriqueciendo y precisando a través del progresivo descubrimiento del propio cuerpo y de sus relaciones con el ambiente, expresándolos de manera sumamente esquemática, su proceso de formación sería el siguiente: el descubrimiento de sí mismo como una realidad digna de ser observada y analizada.

En consecuencia, un esquema corporal mal estructurado se traduce en deficiencias en diversos aspectos de la personalidad como puede ser: la organización espacio-temporal, en la coordinación motriz, e incluso, en una falta de seguridad en las propias aptitudes, circunstancias que dificultan establecer la adecuada comunicación con el entorno. Esta afirmación resulta aún más cierta en educación especial, donde los niños, debido a su dificultad, incluso incapacidad para alcanzar estructuras intelectuales complejas, se nutren básicamente de sus percepciones para llegar a un conocimiento de su entorno. Su cuerpo adquiere en estos casos, una importancia desmesurada como punto de apoyo de las relaciones con el mundo exterior. Pero también la estructuración de su esquema corporal, padece diferencias de diversa gravedad que se traducen en alteraciones de equilibrio estático, en una coordinación motriz insuficiente.

Es pues innegable que los resultados de la educación del esquema corporal son perdurables y positivos, aunque no podemos caer en el error de pretender con ella incrementar la inteligencia de los estudiantes, sino únicamente proporcionar la mayor funcionalidad posible a las aptitudes que realmente el estudiante posee.

Lógicamente, la importancia de estos aprendizajes es mayor en aquellos que se encuentran en las primeras etapas del desarrollo y en las que resulta prioritario la exploración de su cuerpo, sobre otro tipo de actividades más racionales como puede ser la lecto-escritura. En realidad, los ejercicios motrices, aunque en apariencia resulten alejados de estos aprendizajes, son los que verdaderamente preparan al estudiante que está capacitado para realizarlos.

6.2.2.1.1. Desarrollo psicomotriz

Según Comellas y Perpinyá (2005) la esfera motriz constituye uno de los factores fundamentales en el desarrollo del niño, de forma especial en los primeros años de su vida, los cuales son decisivos para su futuro. En los tres primeros años, los movimientos son globales, espasmódicos e incoordinados. Poco a poco, va adquiriendo ciertas coordinaciones que siguen unas leyes generales y que aparecen el mismo orden cronológico de todos los niños. Con la posibilidad de andar, comienza una etapa de experimentación motriz intensa que dura hasta los tres años. El niño siempre está en momento de imitar y repetir gestos que los inventa y adquiere coordinaciones nuevas. Todas estas adquisiciones son, sin duda, el resultado de una maduración psicofísica, pero, al mismo tiempo, también son fruto de la influencia del medio y de la educación.

Para fortalecer el estudio de investigación, es necesario agregar lo propuesto por Wallon (1908) que establece los siguientes estadios:

- e) Estadio de impulsividad motriz, contemporáneo al nacimiento, en el cual los actos son simples descargas de reflejos o automatismos.
- f) Estadio emotivo, en el cual las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular o la función postural. Las situaciones las conocemos por la agitación que producen y no por sí mismas.
- g) Estadio sensoriomotor, en el que parece una coordinación mutua de las diversas percepciones (marcha, formación del lenguaje).

h) Estadio proyectivo: la movilidad se hace intencionada, orientada hacia un objeto. En el periodo que abarca de 3 a 6 años, las adquisiciones psicomotrices más importantes son la toma de conciencia del propio cuerpo y la afirmación de la dominancia lateral, con la consiguiente orientación, con la relación a sí mismo y al mundo exterior.

6.2.2.1.2. Desarrollo perceptivo

Las formas elementales de la percepción comienzan a desarrollarse en los primeros meses de la vida infantil. La diferenciación de estímulos es entonces imperfecta e inconstante. Comienza diferenciando, dentro de un contexto vago, todo aquello que le motiva reacciones de orientación y emociones: por ejemplo, objetos brillantes, movibles, sonidos fuertes, olores frecuentes, etc. En la edad preescolar, la percepción infantil se caracteriza por faltas de detalles y saturación emocional, y por tener una relación inmediata con la actividad. Dicha actividad le irá proporcionando la experiencia necesaria para firmar las percepciones. De este modo y paulatinamente irá distinguiendo colores, formas, tamaños, posiciones, distancias, movimientos, relieves y sonidos de los objetos que le rodean.

Color: La distinción de los cuatro colores fundamentales (amarillo, rojo, azul y verde), es posible a los 7 años. Sin embargo, Decroly (1895) señala la siguiente evolución: a los dos años y medio, el niño dice la palabra “rojo” para designar cualquier color; entre los dos años y medio y los tres años no responde a la pregunta “qué color”, asociando siempre los

colores a cosas concretas. Hacia los cuatro años, un niño de evolución normal, es capaz de señalar y nombrar los cuatro colores fundamentales.

Formas: En torno a los dos años el niño diferencia el círculo, cuadrado y triángulo, aunque no abstrae su forma geométrica que supone una elaboración mental. Asocia estos conceptos a objetos concretos como pelota, ventana y casita. A los cuatro años, ya tiene la noción de círculo y cuadrado, a la vez que es capaz de reproducirlo gráficamente. Las nociones de triángulo y rectángulo son posteriores. La apreciación de forma se realiza mediante el sentido de la vista unido a funciones perceptivo- motrices. Las formas se dan en el espacio y, por tanto, su percepción procede y prepara estructuraciones espaciales más complejas.

Tamaños: El niño empieza a apreciar los tamaños entre los tres y cuatro años. Según Terman (1921) a los tres años y medio, distingue entre “grande” y “pequeño”, si bien encuentra dificultades en asociar la terminología con la cualidad del objeto. A partir de los cuatro años, el niño va adquiriendo las nociones de largo-corto, alto-bajo y posteriormente las de ancho-estrecho, grueso-delgado, siempre asociados a objetos manipulables.

Sonidos: En la percepción del sonido es importante la agudeza auditiva y la diferenciación de sonidos. El sonido es un fenómeno de tipo temporal y está íntimamente relacionado con la comprensión y expresión verbal en el niño. La distinción y conocimiento de las letras, los números, las palabras, por ser más complejas, exige el dominio de estas percepciones elementales como base para su aprendizaje. Por ello, los ejercicios senso-perceptivos de

colores, formas, constituyen la fundamentación didáctica de la enseñanza preescolar, ya que preparan y facilitan al niño los aprendizajes básicos de lectura, escritura y cálculo.

6.2.2.2. Lateralidad

El niño al nacer no presenta una dominancia lateral determinada, pasando por una primera fase de imprecisión. Este periodo suele abarcar hasta los dieciocho meses. Comienza a marcarse el dominio de un lado entre los dieciocho y veinticuatro meses, pero a veces, el periodo anterior de la lateralidad imprecisa se prolonga por más tiempo. A continuación, y hasta los cinco años aproximadamente, se va definiendo la lateralidad en un sentido u otro. A los seis años normalmente el niño ya está lateralizado. Podemos decir que la lateralidad nos otorga el primer parámetro referencial, para tener conciencia del cuerpo en relación al espacio. La lateralidad del sujeto va a estar determinada por la dominación hemisférica de su cerebro, ya que se encuentra dividido en dos hemisferios prácticamente simétricos en forma, pero asimétricos en funcionalidad.

Según Conde y Viciano (1997) la lateralidad “es el dominio funcional de un lado del cuerpo sobre otro y se manifiesta en la preferencia de servirnos selectivamente de un miembro determinado (mano, pie, ojo, oído) para realizar actividades” p.33. Es la capacidad que permite la percepción del cuerpo, en relación a los parámetros espaciales internos. Pone en evidencia la simetría y la asimetría corporal.

Basándose en los objetivos que Conde y Viciano que plantean sobre el trabajo de la lateralidad, vemos claramente la función de un buen desarrollo de esta capacidad, para el adecuado desenvolvimiento de la motricidad en la persona: reconocer los dos lados corporales izquierda y derecha, así como su dominancia en las diferentes acciones que realice (conocer mi predominio lateral); tener una adecuada percepción espacial así como de orientación; obtener un adecuado control y conocimientos en nuestro cuerpo, así como coordinación del mismo.

Rigal (1987) analiza los factores que condicionan la lateralidad en tres grupos:

- d) Factores neurofisiológicos: Existencia de dos hemisferios cerebrales y la predominancia de uno sobre otro.
- e) Factores genéticos: Transmisión hereditaria del predominio lateral.
- f) Factores sociales: Como la religión, lenguaje, etc.

Se dará una lateralidad contrariada o según Condey y Viciano una lateralidad invertida, cuando la persona ha sido sometida a aprendizajes forzosos contrarios a su lateralidad, es dominante por naturaleza. La lateralidad cruzada o mixta aparece cuando no existe un costado corporal, con su segmento puramente dominante, como, por ejemplo, tener hábil la mano derecha y el miembro inferior izquierdo. Cuando se presenta un problema con la lateralidad del individuo no será un problema exclusivo de la mano o del pie, sino un problema relacionado con la organización global corporal y, por lo tanto, con el control corporal y la conciencia corporal.

6.2.2.3. Espacialidad

La espacialidad está integrada del sistema perceptivo. Las capacidades perceptivo motrices que aquí se encuentran son la lateralidad, noción de cuerpo y estructuración espacio-temporal. Dentro de las concepciones de Oña (1994) el ser humano desarrolla todas sus actividades dentro de unas coordenadas espaciales regidas por tres dimensiones. Pero, la percepción del espacio de la retina se realiza únicamente en dos dimensiones; la tercera dimensión es producto de un proceso donde se aprende a asociar la tensión generada por los músculos extra oculares, con la distancia del objeto, interviniendo otras modalidades sensoriales como el tacto, ya que esta asociación se aprende cogiendo objetos.

6.2.2.3.1. Percepción espacial

Los sentidos de la vista y el tacto contribuyen a ella, ya que las principales percepciones espaciales son las de tamaño, forma, distancia y dirección de los objetos. El reto de los sentidos interviene menos, pues no proporcionan directamente datos espaciales característicos de extensión, tamaño y forma. El espacio se estructura en principio, en referencia al propio cuerpo. Su percepción es egocéntrica y personal, organizándose a través de los datos proporcionados por el esquema corporal y por la experiencia personal.

En los primeros meses de vida el espacio del niño es muy escaso, ya que se limita al campo visual y a sus posibilidades motrices. Cuando el niño comienza a andar, su espacio vital se amplía considerablemente, y con ello sus posibilidades de experiencia aprendiendo a moverse en un espacio, y captar distancias, direcciones y demás estructuras

espaciales elementales, siempre en relación con su propio cuerpo. Para una correcta percepción del espacio, necesita establecer conexiones entre las sensaciones visuales, cinéticas y táctiles. Posteriormente, y una vez que el niño posee conocimientos de su esquema corporal, éste le proporciona los puntos de referencia necesarios para organizar las relaciones espaciales entre objetos exteriores a él. Estas relaciones espaciales se dan en grupos opuestos: alto- bajo, delante-detrás, cerca-lejos, dentro-fuera, derecha-izquierda.

Para Piaget (1948) la adquisición de las nociones de izquierda y derecha, en cuanto a nociones relativas, pasa por tres estadios que corresponde a tres socializaciones progresivas del pensamiento: El primer estadio (5-8 años) en el curso del cual la izquierda y la derecha solo son consideradas desde el propio punto de vista; el segundo (8-11 años) marca el momento en el que la izquierda y la derecha son consideradas desde el punto de vista de los demás y el tercer estadio (11-12 años) marca el momento en el que la izquierda y la derecha son consideradas desde las cosas en sí mismas .

La evolución de la percepción del espacio se puede estudiar a través de la representación gráfica en un plano. Al principio, el niño no se preocupa por representar el espacio. Lo dispone todo en un mismo plano; la noción de dirección viene definida por los términos alto y bajo; lo que está lejos se dibuja en lo alto de la hoja, lo que está cerca abajo. El tamaño es diferente, es decir, no existen proporciones, hasta una fase posterior (6 años). La representación del espacio, se ajusta a la apariencia visual. La posición relativa de los

objetos se hace por una sucesión de planos y solo hacia los 9 años el niño será capaz de tener en cuenta y de representar la perspectiva.

6.2.2.4. Temporalidad

La percepción temporal, es algo que a priori parece una falacia. ¿Percibir el tiempo? Parece un imposible, el tiempo es algo insustancial, no lo podemos ver, tocar, oír. Sin embargo, Luria (1975) menciona que “los sentidos del oído y el kinestésico, así como el de la vista y el táctil, son los que nos permitirán percibir el tiempo” p.5.

Lora (1995) defiende la diferencia entre tiempo personal y tiempo objetivo, siendo el primero el tiempo característico de cada viviente. El tiempo personal o subjetivo que, como estructura ordenada, se va organizando progresivamente desde el momento en que aparece la memoria y los acontecimientos del diario vivir, al dejar su huella en la vida de cada sujeto, van determinando una ritmización temporal de actitudes, expectativas, deseos y exigencias. El tiempo objetivo se limita al periodo de duración en que se lleva a cabo una acción cualquiera.

La organización del tiempo puede ser primaria y secundaria. La primaria es la coordinación de actividades programadas genéticamente, mientras que la secundaria viene dada por las actividades voluntarias en donde sus movimientos buscan un fin determinado. Las secuencias de acciones llevan a una anticipación, es decir, que en acciones que han ocurrido en el pasado y que se repiten, sirven de referencia para relacionar acciones del futuro. El sujeto en principio, no diferencia entre orden espacial y temporal, es decir, no es

capaz de sentir unos acontecimientos, no comprende las relaciones “antes” y “después” expresadas en una serie temporal (Piaget, 1948).

Hasta los dos años y medio es completamente indiferenciada. Poco después emplea términos relativos al tiempo, tales como “hoy, ayer, mañana” sin tener una noción clara de lo que significa. No distingue, por ejemplo, la mañana de la tarde y va perfilando su concepto a través de unos momentos concretos que le marcan puntos de referencia: el levantarse lo asociará a la mañana, la comida a medio día, la merienda a la tarde y el acostarse a la noche. En esta época, el niño solo usa estos términos y los reconoce como momentos sin tener todavía una noción de la duración y ordenación de los mismos. El tiempo, para él, como el resto de sus vivencias, es un fenómeno subjetivo y por tanto cargado de afectividad.

El niño que tiene hambre y espera su comida tendrá una vivencia de tiempo mucho más larga, que otro que en el mismo lapso de tiempo está jugando entretenido y con todas las necesidades biológicas satisfechas. La aparición de intervalos determinados de tiempo (una hora, media, etc.) es errónea todavía a los 6 o 7 años. Así mismo, en cuanto a las nociones de ayer, hoy, mañana y, posteriormente, pasado, presente y futuro, son más difíciles de adquirir pues el niño pequeño vive en un continuo presente. Tendrá que llegar a los primeros años de escolaridad para poder comprenderlas. Así, los números se dan en una estructuración espacio-temporal; los números cardinales forman parte de una estructuración espacial, y los ordinales de una temporal.

Otro tanto ocurre con la lectura y escritura, ya que, en definitiva, se basa en una ordenación-temporal, según un plano de papel, siguiendo una dirección determinada (izquierda-derecha) y una sucesión temporal de letras y palabras. De aquí la importancia de un desarrollo normal de la percepción y estructuración espacio-temporal tiene para el aprendizaje de la lectura y escritura, ya que como hemos visto, estas se fundamentan principalmente en una actividad de tipo perceptivo-motriz, que cuando es deficiente, presenta alguna alteración y da lugar a trastornos en su aprendizaje.

6.2.2.5. Motricidad gruesa

En la etapa sensoriomotriz que ahora abordamos, el niño tiene como principal fuente de información sus sentidos. Se propone desarrollar la motricidad de las diversas partes del cuerpo con el fin de facilitar la aproximación del niño al mundo que le rodea, lo cual sin duda le estimulará para ampliar su campo de conocimiento. No se dará en él una actitud reflexiva de su conducta, pues ello supera su capacidad intelectual, pero sí aprenderá a descubrir las posibilidades de todo su cuerpo y de cada una de las partes que lo integran poniéndole en acción de forma adecuada según su deseo. Nuestra experiencia nos ha demostrado que el niño puede adquirir una gama de movimientos amplios, sentarse, levantarse, desplazarse y utilizarlos voluntariamente, aunque no sepa localizar las diversas partes de su cuerpo cuando se le nombran y mucho menos dominarlas él mismo.

A través de estos movimientos cada vez más controlados y voluntarios, el niño adquiere lógicamente confianza en sí mismo y la autonomía mínima para ir afianzando su independencia con respecto al adulto, al menos en estas conductas tan elementales. Por

ello, es imprescindible, buscar siempre en cada uno de estos movimientos una aplicación práctica a su vida, evitando así el riesgo de que por propia iniciativa no sepa transferir lo que aprende en la escuela a las demás situaciones cotidianas: acostarse, lavarse, subir la escalera, andar por la calle sin ser conducido de la mano.

El niño realiza movimientos amplios de brazos y ellos desempeñan un papel importante en la adquisición de una postura equilibrada, pero que también sirven para captar una medida inconsciente de la distancia entre el propio cuerpo y los objetos, a algunos se puede llegar solo con alargarlos, pero para alcanzar otros, es preciso realizar un desplazamiento. Igualmente, el niño realiza movimientos amplios de piernas, logrando que cada vez sea mayor el espacio que domine y por el que sepa desenvolverse con soltura, desplazándose entre los objetos sin tropezar o bien aproximándose o alejándose de ellos según su voluntad.

En este caso, también se propone que adquiera iniciativa para realizar por sí mismo esos desplazamientos venciendo su tendencia a la pasividad y su dependencia del adulto al que esta comúnmente acostumbrado a pedir ayuda y compañía en todo momento. Igualmente, adquiere aceptable dominio de la movilidad del tronco, el cual se trata de lograr una mayor flexibilidad en la movilidad de su tronco y una postura más relajada que favorezca estos movimientos. No olvidemos que estos tres objetivos tratados mantienen una estrecha relación y no pueden trabajarse aisladamente y que, si se presentan de forma tan estrictamente aislada, es solo con fines metodológicos y nunca como un modelo de actuación práctica con los mismos. Por último, imita acciones que se le proponen, porque se pretende que el niño sepa imitar las acciones que el profesor le propone, desarrollando

así su capacidad de copiar patrones de conducta, pero también que perfeccionen aquellas que ya sabe realizar, ejecutándolas cada vez con mayor soltura.

6.2.3. Conciencias

6.2.3.1. Conciencia fonológica

Según Osewalt (2015) Incluye varias habilidades, una de ellas es la conciencia fonémica. No está basada en el lenguaje escrito, los niños desarrollan la conciencia fonológica escuchando; cuando los niños poseen este grupo de habilidades, ellos son capaces de escuchar y “jugar” con los sonidos del lenguaje hablado, esta es la base para aprender a leer.

El inicio de la conciencia fonológica ocurre a nivel de las sílabas y las palabras. Si el niño es capaz de dar una palmada por cada palabra incluida en una oración o da un paso por cada sílaba contenida en su nombre. Él también será capaz de reconocer y sugerir palabras que rimen o comiencen con el mismo sonido.

6.2.3.2. Conciencia fonémica

Osewalt (2015) Es usualmente la última de las habilidades de la conciencia fonológica que se desarrolla. Cuando los niños tienen esta habilidad, pueden escuchar y “jugar” con las unidades de sonido más pequeñas (fonemas) que conforman las palabras y las sílabas.

Las dos habilidades más importantes de la conciencia fonémica son la habilidad para segmentar y las habilidades para mezclar. Segmentar es dividir una palabra en sus sonidos individuales. Mezclar es decir una palabra luego de escuchar cada uno de los sonidos que la componen.

Si un niño puede segmentar, él es capaz de decir c-a-f-é luego de escuchar la palabra café. Si puede mezclar es capaz de decir la palabra café después de escuchar los sonidos individuales que componen la palabra c-a-f-é. Los niños necesitan esas habilidades para aprender la conexión entre los sonidos y las letras o palabras escritas. Muchos niños que corren el riesgo de tener dificultades con la lectura o tienen una discapacidad en lectura tienen una conciencia fonémica limitada.

6.2.3.3. Conciencia fonética

La instrucción de la fonética se enseña a los niños a conectar las palabras con los sonidos, a dividirla en sonidos y a mezclar los sonidos en palabras; los niños usan ese conocimiento para convertirse en lectores y escritores. Por lo general, las escuelas enseñan estas habilidades desde el preescolar hasta el segundo grado. Actividades para mezclar, pronunciar en voz alta y deletrear el nuevo sonido vienen después; ser capaz de decodificar textos con sonidos previamente aprendidos, más el nuevo sonido, son el paso siguiente.

La conciencia fonológica, la conciencia fonémica y la fonética se complementan entre sí. Existen maneras en las que se puede ayudar al niño a desarrollar esas habilidades antes de que empiece la primaria; si el estudiante de primaria tiene problemas con estas

habilidades para comenzar a leer, usted podría querer considerar con la lectura de su hijo le ayudará a obtener el mejor apoyo posible. (Osewalt,2015)

6.3. Objetivos

6.3.1. Objetivo General

Brindar estrategias de intervención pedagógica basada en la estructura de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), para la superación de las dificultades de aprendizaje en la lectura relacionada con los errores que se cometen en el momento exacto de leer el fonema.

6.3.2. Objetivos Específicos

Formular Derechos Básicos de Aprendizaje que conlleven al refuerzo de aprendizajes primarios requeridos para el momento exacto de la lectura de los fonemas.

Contribuir a la elaboración de los ajustes razonables en los niños de población promedio que no presentan compromisos cognitivos para la superación de las dificultades de aprendizaje en la lectura exacta del fonema.

Proponer derechos básicos de aprendizaje para la superación de los errores en la lectura como omisión, sustitución, repetición, agregados, inversión estética e inversión simple de las dificultades de aprendizaje en la lectura.

6.4. Metodología

La ruta de intervención pedagógica está basada en los siguientes aspectos:

Se realiza teniendo en cuenta los errores que presenta el niño en el momento exacto de la lectura de los fonemas, los cuales son omisión, sustitución, inversión simple, inversión estética, agregados y repetición. Cada uno de los Derechos Básicos de Aprendizaje se elaborarán teniendo en cuenta los Aprendizajes Pre-recurrentes como los Dispositivos Básicos de Aprendizaje (Percepción visual y auditiva, Atención, Memoria y Motivación), Nociones espaciales (Esquema corporal, Lateralidad, Espacialidad, Percepción espacial y Temporalidad) y las Conciencias (Fonológica, Fonémica y Fonética) que el niño debe tener consolidados. Luego se trasciende al trabajo de las sílabas directas, indirectas y compuestas para llegar a la palabra.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje quedan abiertos para que los maestros puedan seguir construyendo más, teniendo en cuenta las necesidades o dificultades en la lectura que observe al momento de la intervención en el aula. La estructura del DBA está basada en los requerimientos que establece el Ministerio de Educación Nacional en Colombia.

Así mismo, los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran de la siguiente manera:

1. Un enunciado estructurante que expresa el aprendizaje que los niños deben alcanzar.
2. Evidencias de aprendizaje que indican los desempeños que se observan en los estudiantes, es decir, posibilitan e ilustran las maneras como el docente puede llevar a

cabo las actividades para ir superando cada uno de los errores en la lectura que presenta el niño.

3. Un ejemplo que establece la actividad que el maestro puede realizar después de haber hecho todo el proceso de aprendizaje que los niños deben desarrollar. Además, el docente puede adaptar el ejemplo para desarrollar otras actividades a partir de ella, pero manteniendo la dinámica propia del Derecho Básico de Aprendizaje para la superación de las Dificultades en los errores que comete el niño al leer.

Nombre de la propuesta: Los Derechos Básicos de Aprendizaje, errores en la lectura, intervención pedagógica.

Prospectiva

En el siguiente nivel de formación en el estudio post gradual de la especialización, se propone la aplicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje en la lectura para medir los impactos en el rendimiento académico de los niños que fueron objetos del estudio.

Referencias

- Alfonso, S., Deaño, M., Ramos, A., Conde, A., Gayo, M., Iglesias, V., Limia, S., y Tellado, F. (2017). prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje en lectura. *Educación y pedagogía*, 3(1), 71-81.
- Arias, F. (2012). Introducción a la metodología científica. Venezuela: Episteme.
- Baddeley, A. (1934). Memoria de trabajo. New York, NY, US: Clarendon Press/ Oxford University Press. p.99.
- Bastos. (1983). la Dislexia y su tratamiento. Pamplona, Norte se Santander, Colombia: Universidad de Pamplona.
- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación (2da edición). México: Pearson.
- Bojacá, B., Díaz, R., y Osorio, R. (2017). Una mirada a los derechos básicos de aprendizaje de grado primero desde el análisis crítico del discurso: tensiones sobre la alfabetización inicial en Colombia. Colombia: Pontificia universidad javeriana.
- Broadbent, D., Atkinson, F y Shisffrin, M. (1968). Memoria a corto plazo. Madrid: Editorial Debate.
- Brunner, J. (1985). Investigación sobre el desarrollo cognitivo. España: Pablo del Río.
- Brunner, J. (1984). Percepción: capacidad de centrar la atención visual y los estímulos motivacionales. New York: Wiley.
- Campos, C. J. (2003). Bases Neurológicas. Comunicación presentada en el Máster Atención Temprana. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Cassany D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25, 2.
- CAST (Center for Applied Special Technology). (1990). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). UDL Center, Contenido disponible en: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx (consultado el 02/10/2019).
- Chomsky, N. (1957). El lenguaje y el entendimiento, Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Christensen, A., y Luria, A. (1975). Investigación Neuropsicológica. New York: John Wiley.

- Comellas, M., y Perpinyá, A. (2005). *Psicomotricidad en la educación infantil*. Barcelona, España: Ceac.
- Conde, J.L., y Viciano, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Archidona, Málaga: Algibe.
- Condemarin, M., y Blomquist, M. (1970). *Manual de lectura correctiva*. Santiago, Chile: Universitaria, S.A.
- Cortés, M., e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Dale, P. (1972). *Estructura y función del desarrollo del lenguaje*. Hinsdale: Dryden Press.
- Deckers, L. (2001). *Motivación biológica, psicológica y ambiental*. Boston: Allyn and Bacon.
- Decroly, O. (1895). La función de globalización y la enseñanza. Madrid: *Revista de Pedagogía* 3(1). p.67.
- Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. Psykhe: EMUN.
- Dzib, D., González, G., y Hernández, C. (2017). *El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje*. Medellín, Colombia: Alfaomega.
- Entwisle, y Alexander. (1999). citado en Pears, Fisher, y Bronz. (2007). *La importancia del aprestamiento escolar en los niños y niñas*. Medellín, Colombia: UNIMINUTO.
- Farré, M. (1980). *El aprendizaje: Responder para adaptarse*. Barcelona, España: Océano.
- Fidalgo, R., y Robledo, P. (2012). *El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje a partir de la Ley Orgánica de Educación*. en España: Panamericana.
- Fontalvo, L., y Rúa, P. (2017). *Didáctica de la lectura y la escritura en el aula de 1º grado para facilitar su enseñanza y aprendizaje*. Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Flores, M., y Martín, S. (2005). *Lengua oral y escrita*. México D.F: Limusa S.A.
- Flores, S. (2014). *Desarrollo del conocimiento fonológico en niños de 5 años de escuelas públicas del sector rural en Colombia*. Atlántico, Colombia: Dialnet.
- Fuster, J. (2014). *Cerebro y libertad*. España: Limpergraf..

- García, N. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar. Bogotá, Colombia: Universidad del Valle.
- Gispert, C. (1980). Como estimular el aprendizaje. Barcelona, España: Océano.
- Gil, A., Gómez., y Medina, I. (2017). El aprestamiento. Panamá: Centro Regional Universitario de Coclé.
- Goldstein, E. (2005). Sensación y Percepción, México, D.C: Internacional Thomson Editores.
- Gómez, A., y Moreno, C. (2017). Estimulación psicomotriz para la cualificación de los dispositivos básicos de aprendizaje. Bogotá: Colombia. Universidad libre de Colombia.
- Guirao, M. (1980). Los sentidos, Bases de la Percepción. Madrid, España: Alhambra, S.A.
- Gutiez, P. (2005). Atención temprana: prevención, detección e intervención en dificultades del desarrollo (0-6). Madrid: Editorial Complutense.
- Guzmán, R., Correa, A., Nuria, N., y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura. España: Universidad de La Laguna.
- Hamilton, T., y Ghalata, R. (1994). Aprendizaje en el proceso conductual. Barcelona: Paidós.
- Hernández S. R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. 2ª. ed. México, D.F: McGraw-Hill. Pág. 52 - 134.
- Hudson, R., High, L., y Al Otaiba, S. (2007). dificultades de aprendizaje y el cerebro. Madrid: Santillana.
- Instituto Andalucía de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. (2005). Guía de adaptaciones curriculares. Madrid: consejería de educación y ciencia.
- James, W. (1980). Principios de Psicología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kagan. (1990). Lewitt., y Baker, 1995 en Carlton y Winsler, (1999). La importancia del aprestamiento escolar en los niños y niñas. Medellín, Colombia: UNIMINUTO.
- Kuhl, J. (1986). Motivación y el procesamiento de la información. Nueva York: John Wiley.
- Lee, B. (1920). Lenguaje, pensamiento y realidad. Barcelona, España: Barral.

- Ley general de educación. (1994). artículo 76: el currículo. Bogotá, Colombia: MEN.
- López de Maturana, S. (2013). *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano*. Argentina: Universidad de la Serena.
- López, H. (2011). *Detección y evaluación de dificultades de aprendizaje en el sistema educativo*. Madrid: Complutense.
- Lora, J. (1995). *La educación corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- Luria, A. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México, D.F: Fontamara.
- Luria, A. (1977). *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Martí, A. (2012). *Detección e intervención en Dificultades de Aprendizaje en el centro escolar*. Valencia: UNIR.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Estándares Básicos de Competencia*. Bogotá Colombia. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de competencias*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Concepto y criterio de los DBA*. Bogotá, Colombia: Fundación SIGE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Los Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: MEN. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreDiaE/93226>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421*. Bogotá Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá Colombia. MEN.
- Moskal, B. (2000). *La rúbrica del informe de diseño: medición y seguimiento del crecimiento a través del éxito*. New York: Sociedad Estadounidense.
- Narvarte, M. (1871). *Diversidad en el aula*. Argentina: Lesa.

- Noguera, J. (2013). Vivencia de los espacios en grado transición: Un aporte a la comprensión de la práctica pedagógica de Maestros en dos ciudades de Colombia. Manizales, Colombia: CINDE.
- Oña, A. (1994). Control y aprendizaje motor. Madrid: Síntesis.
- Osewalt, G. (2015). Conciencia fonológica, fonémica y fonética. New York, Estados Unidos: Understood.org. disponible en: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/reading-issues/phonological-awareness-phonemic-awareness-and-phonics-what-you-need-to-know>
- Palmero, F., Martínez, R., y García, J. (2002). El proceso de motivación. Madrid: McGraw-Hill.
- Papafragou, M., Massey, T., y Gleitman, L. (2006). La adquisición del lenguaje. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1948). La formación del símbolo: imitación e imagen representativa. París: P.U.F.
- Polanco, V., Rojas, G., y Luz, M. (1984). Dificultades en el aprendizaje. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Posner, M. (1971). El sistema de atención del ser humano en el cerebro. Hillsdale: Revisión anual de neurociencia.
- Real Academia Española. (2018). Concepto de lenguaje. España: RAE.
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá Colombia: CENDOJ.
- Rigal, R. (1987). Motricidad humana: fundamentos y aplicaciones pedagógicas. Madrid: Teleña.
- Rojas, M. (1998). Educación sensorial. San José, Costa Rica: EUNED.
- Romero, I., y Joya, O. (2018). Estrategias pedagógicas para aprestamiento y prevención de dificultades lectoescrituras en niños de educación inicial del Jardín infantil Mis Primeros Pasitos. Pamplona, Norte de Santander, Colombia: Universidad de Pamplona.
- Rosinski R. (1977). El desarrollo de la percepción visual. Santa Mónica: Goodyear Co.

- Terré, C., y Serraní, M. (2013). Neurodesarrollo infantil; pautas para la prevención y la orientación de las alteraciones del desarrollo infantil en edad temprana. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Ternan, L. (1921). La medida de la inteligencia. Boston: Houghton Muffin Company.
- Touriñán, J. M. (1997). La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión, Revista de Educación. España.
- Treisman, A. (1998). teoría de la integración de características atencionales. E.E.U.U: Revista americana de psicología.
- Trigo, E. (1982). Fundamentos de la motricidad. Madrid, España: Gymnos Editorial.
- Ugalde R. (2015). Adaptaciones y actividades. San José, Costa Rica. EUNED.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal: UNESCO.
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Valett, E. (2006). Dificultades del aprendizaje en la lectura. Barcelona, España: Ceac.
- Vaughn, S., y Thompson, S. (2004). Basada en investigación métodos de instrucción de lectura. Alexandría, Virginia: Asociación para Supervisión y desarrollo curricular.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wallon, S. (1908). Programación de la psicomotricidad en la educación. Madrid, España: Cepe.

Anexos

Anexo 1: Análisis de la población.

Grados	Primero Urbano	Segundo Urbano	Primero Rural	Segundo Rural	Total
Población Universal	18	23	2	2	45
Muestra de conveniencia	9	6	1	1	17

Anexo 2: Formato de validación de los instrumentos

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN – PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL**

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

Solicito amablemente su colaboración para establecer la validez de contenido del instrumento entrevista estructurada con cuestionario de preguntas abiertas.

A continuación, se le presenta una escala y una serie de criterios para valorar la calidad del contenido y construcción del instrumento. De acuerdo con su apreciación, marque con una (X).

Escala:

1 Deficiente 2 Regular 3 Bueno

Criterios:

- **Pertinencia:** el ítem es adecuado y significativo, debe ser incluido.
- **Claridad conceptual:** el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- **Redacción y terminología:** el ítem se presenta de forma concreta, coherente y con vocabulario apropiado.
- **Escalamiento:** la escala de medición recoge los resultados convenientemente.
- **Formato:** tiene una estructura sencilla, visualmente agradable.

Ítem	Contenido															Observación
	Claridad Conceptual			Redacción y terminología			Escalamiento			Formato			Pertinencia			
Evaluación	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
1																
2																
3																
4																
5																

Anexo 3: Base de datos de los docentes y estudiantes contexto Urbano y Rural

Preguntas	Urbano		Rural
	Docente 1°	Docente 2°	Docente 1° y 2°
1. ¿Conoce usted cuáles son las dificultades en el aprendizaje que presentan sus estudiantes? ¿Cuáles son?	En forma, son por ejemplo dificultad para transcribir, para tomar dictados, para leer en combinaciones, para la lectura porque es despaciosa, dificultad para interpretar y comprender.	Algunos estudiantes presentan muchas dificultades en el aprendizaje, puede ser en lectura y comprensión lectora. Los niños se dedican mucho a la televisión y a otras cosas que no tienen que ver con la edad de ellos, les da mucha pereza leer, entonces se les ha dificultado leer, tienen muchos problemas al captar cualquier tema visto por ellos y que se ha hecho por medio de lecturas, videos y películas, se les dificulta mucho captar que es lo que queremos ver y conocer.	A los estudiantes se les hace un diagnóstico y conducta de entrada para la detección de las dificultades de aprendizajes que ellos presentan, entre las dificultades encontramos falencias cognitivas, dificultades sensoriales, socioemocionales, socio-afectivas, dificultades para relacionarse con sus compañeros y los problemas intrafamiliares le afectan en el desempeño motriz, corporal, cognitivo y las relaciones interpersonales.
2. ¿Cuáles son las dificultades que usted conoce relacionadas específicamente con la lectura?	La comprensión y la interpretación de textos.	Las dificultades que presentan los niños son la falta de practicar, transcribir y conocer bien las letras.	Temor a tomar un libro y no se familiarizan con las letras.
3. ¿De qué manera usted detecta o reconoce las	Cuando se les hace dictados o cuando se les colocan lecturas porque ahí se da cuenta que está fallando en la lectura.	Algunos tienen dificultad en la pronunciación, no reconocen bien las combinaciones, no conocen algunos fonemas, invierten letras,	Al escucharlos, se les hace seguimiento y compañía en el proceso lector y se van detectando la pronunciación de los fonemas, de

Preguntas	Urbano		Rural
	Docente 1°	Docente 2°	Docente 1° y 2°
dificultades que presentan los niños en el momento exacto de leer los fonemas?		confunden algunas letras “d con b” por lo menos “Rosa” al iniciar colocan doble “r”, escriben como ellos escuchan.	las letras. Cuando me doy cuenta que no tienen seguridad, que son retraídos y demuestran timidez al leer y muchas veces si lo saben, pero no las dicen y otros tienen dificultades en la mente, por ejemplo, hay niños con problemas de convulsión, cognitivos y tienen citas con neurólogos y psiquiatras, si se puede trabajar con el niño se hace, sino ya no podemos sacarle las letras de una forma forzada y aquí se busca la forma de que el niño esté a disposición.
4. ¿Qué estrategias pedagógicas usted implementa para la superación de las dificultades de la lectura en el niño?	Hacerles lecturas individuales, traerles cuentos, recortar y armar palabras, leer imágenes, interpretar cuentos que se presentan en video beam o en el computador, colorear.	Se les hace dictados, las palabras que se les dificultan se les escribe en el tablero, se les hace repetir por medio de dictados, se les hace repetir la palabra, la letra, se les hacen crucigramas, se les hace repetir las palabras desconocidas para que busquen en el diccionario el significado de las palabras.	Hay un plan de mejoramiento permanente continuo, porque en Escuela Nueva la educación es por procesos, es eso se busca la calidad que el niño se halle en su ambiente de buena manera, que se familiarice con la vida cotidiana. Entonces permanentemente se busca superar, reforzar, se busca que esos aprendizajes sean significativos para el niño, de manera que haya temáticas y gustos que le atraigan, la vida de la familia, el contexto, el sector rural, lo que es lo pedagógico, salir a interactuar y los

Preguntas	Urbano		Rural
	Docente 1°	Docente 2°	Docente 1° y 2°
			medios de comunicación, talleres didácticos, creativos y participativos.
5. ¿Conoce usted qué acciones implementa la institución para atender estas necesidades educativas transitorias relacionadas con la lectura?	En la institución hay docente de apoyo pedagógico, pero más que todo se utiliza es con los niños de inclusión. La institución no toma acciones propias pero la institución tiene convenio con la universidad de Pamplona para recibir practicantes de diversas áreas.	Nosotros aquí en Santa Martha contamos con la Universidad de Pamplona y estamos muy agradecidos, nos han traído profesores preparados en pedagogía, idiomas, psicología, profesores en educación física, ya que es parte para que los niños interpreten, tengan lateralidad, se conozcan ellos, entonces por medio de la Universidad de Pamplona han traído gente especializada que nos han colaborado en práctica y estamos muy agradecidos con ellos.	La institución educativa busca, generar programas de apoyo y por parte de la rectoría de la Institución Nuestra Señora de Pilar, busca con el aula de psicología, atender los niños con casos particulares, se han focalizado, entonces se interviene con buenas estrategias y también aquellos niños se han remitido a un docente de apoyo que ha llegado, pero llega siempre a final de año lastimosamente y pues desearíamos que fuera permanente, desde el inicio, secuencial que la gobernación planeara esa estrategia, para que sea día a día, pero yo busco la forma de llamarlos a la sede y encontrarnos con los padres de familia, con el niño, hacer diagnóstico y apropiarnos de todas las herramientas para poderlos ayudar.
6. ¿Qué herramienta considera usted que le aportaría	La aplicación de test relacionados con la lectura y diagnósticos.	Nosotros somos docente general, pero por lo menos en el área pedagógica, me parece muy bueno trabajar, como una	Las herramientas son más que todo, lo que ahorita ha generado los decretos de inclusión del niño dentro del aula, entonces el DUA el

Preguntas	Urbano		Rural
	Docente 1°	Docente 2°	Docente 1° y 2°
una detección inmediata e intervención pedagógica eficaz para la superación de las dificultades en la lectura de sus estudiantes?		capacitación como una ayuda en la pedagogía de la universidad, porque nosotros podemos tener esos problemas, pero con las uñas trabajamos, si tenemos una orientación en un grupo de personas que nos ayuden con los niños que tienen dificultades, no contamos con los padres de familia, nos toca trabajar solas, hay niños que no tienen herramientas tecnológicas para ellos combinar la lectura con videos y juegos. Nos dan capacitaciones, pero no tenemos esos medios para solucionar algunos problemas, no contamos con medios tecnológicos adelantados.	Diseño Universal de Aprendizaje, el PIAR que son los planes también innovadores para implementarle al niño esas estrategias de aprendizaje específicas, todos los niños no aprenden de la misma forma. Entonces, se busca que sea personalizado de acuerdo al caso y diferencia individual del niño, aquí Escuela Nueva es el ritmo de aprendizaje, hay promoción flexible, es diferente al sector tradicional o graduado. Entonces, aquí el trabajo pedagógico es en equipo, aula de apoyo. Entonces, concertado aquí el docente participa y se interactúa con los demás estamentos, estamos iniciando todo ese proceso para incrementar esas estrategias y herramientas de aprendizaje en el aula y para que se proyecten al hogar, porque si no queda como cortado el proceso y no hay secuencia, no hay complemento en el hogar. Entonces, buscamos mucho eso, que el hogar se integre, interese y se apropie de ese niño, motivándolo y ayudándolo y que lo incentive a

Preguntas	Urbano		Rural
	Docente 1°	Docente 2°	Docente 1° y 2°
			<p>avanzar. Lo mismo caca en la escuela en el semillero del colegio avanzar su primaria y bachillerato y ojalá y se puede a la universidad. Contamos con las maestras de la Normal Superior Pamplona y las docentes en formación de la Universidad de Pamplona.</p>

Preguntas	Urbano		Rural
	Docente 1°	Docente 2°	Docente 1° y 2°
7. ¿Considera usted que los mínimos que plantea el Ministerio de Educación mediante los Derechos Básicos de aprendizaje, son alcanzables para todos los niños?	La mayoría de los DBA si están adaptados con las actividades que trae y el plan de aula está diseñado teniendo en cuenta los DBA y las actividades que vienen en cada una de ellos.	Al principio de año trabajamos con los DBA, hay cosas muy buenas en los DBA como hay cosas que superan, por lo menos algunos están muy adelantados que usted puede decir que un niño en otro medio lo puede hacer, pero acá tenemos muchas dificultades con los niños que a veces no se cumplen los propósitos por falta de responsabilidad de los padres de familia.	Tratamos de que esos derechos básicos de aprendizaje como herramientas estructurantes y todo el equipo de apoyo que ha diseñado el MEN, que ha ido reevaluando y contextualizando, creo que son muy buenos, los hemos trabajado, se valoran e integran dentro de todas las áreas, especialmente en las cuatro en los cuales se han diseñado. Y si son específicas al sector rural que se han hecho muchos replanteamientos que hacemos nosotros, claro quisiéramos la excelencia, que los niños fueran al mismo ritmo del sector urbano, por ejemplo, en Bogotá y las grandes capitales, en donde han contado con muchas herramientas y grandes recursos, pero nosotros desde el sector rural

Preguntas	Urbano		Rural
	Docente 1°	Docente 2°	Docente 1° y 2°
8.			hacemos lo máximo, si los valoramos, los consideramos muy aptos para ellos y tratamos de alcanzarlos, pero hay muchas diferencias; porque los niños del sector rural tienen muchas limitaciones, pero tratamos de que vayan al ritmo, de la mano de estos DBA para que sean superados y cada día ayudando lo máximo que podamos.

ENCUESTAS INFORMANTES

CONTEXTO URBANO

PRIMERO DE BÁSICA PRIMARIA

PREGUNTAS INFORMANTES	¿Las lecturas que lleva su profesora son interesantes para usted?	Cuando se confunde al leer, ¿Usted recibe ayuda de su profesora para corregirlo y de qué manera?	¿Comprende todo lo que lee?	Cuando lee, ¿Qué se le hace difícil?	Cuando está leyendo, ¿Cuáles letras se le dificultan reconocer y pronunciar?
1	Hay veces que sí, y otras que no.	Sí, escribiendo en el tablero las palabras que no sabemos leer.	Más o menos.	Las palabras con w y ñ.	Las letras w, k, r, ñ y la z.
2	Sí	Sí, ella lee conmigo y me hace repetir lo que no leo bien.	Si.	Confundo la b con la d,	La b, d y la w.
3	Sí, porque es las palabras y sus cuentos.	No o a veces, me ayuda leyendo y me explica.	Si.	La lectura y los cuentos.	Casi todas y no se pronunciar cla, clo, clu.
4	Sí, me gustan las lecturas con la profesora, porque son lecturas bonitas y también nos ponen a leer.	Si la profesora me ayuda diciendo: esta palabra se dice así y esta palabra es esta.	Si comprendo todo lo que leo	Si se me dificulta la lectura porque se me confunden palabras.	La w, q, x, z, t, v
5	Si porque aprendo mucho a leer.	La profesora no me ayuda.	Si comprendo todo lo que leo.	Se me hace difícil leer algunas palabras.	La w, h, j, y, q
6	Si me gustan las lecturas que le lleva	La profesora no me ayuda.	Si comprendo todo lo que leo.	Se me dificulta leer algunas palabras.	La r, w, q, p, d

ENCUESTAS INFORMANTES

CONTEXTO URBANO

PRIMERO DE BÁSICA PRIMARIA

PREGUNTAS INFORMANTES	¿Las lecturas que lleva su profesora son interesantes para usted?	Cuando se confunde al leer, ¿Usted recibe ayuda de su profesora para corregirlo y de qué manera?	¿Comprende todo lo que lee?	Cuando lee, ¿Qué se le hace difícil?	Cuando está leyendo, ¿Cuáles letras se le dificultan reconocer y pronunciar?
	la profesora porque son bonitas.				
7	Sí, son interesantes porque me dejan una enseñanza.	No me ayuda ni me corrige.	Si	Se me hacen difícil leer algunas palabras, como la ‘w, b y d’	La ‘w, b, d’
8	Sí, porque me dejan una enseñanza	Nunca me he confundido	Si.	Se me hace difícil la ‘t’ con la ‘r’	Se me dificulta la ‘t y la r’
9	sí, son interesantes.	Sí me ayuda, me corrige cuando pronunció mal alguna letra.	Si	Se me hace difícil pronunciar la letra ‘n, s, g, r, y las vocales’	Se me dificulta reconocer la ‘n, s, g, r, y las vocales’

ENCUESTAS INFORMANTES
CONTEXTO URBANO
SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA

PREGUNTAS INFORMANTES	¿Las lecturas que lleva su profesora son interesantes para usted?	Cuando se confunde al leer, ¿Usted recibe ayuda de su profesora para corregirlo y de qué manera?	¿Comprende todo lo que lee?	Cuando lee, ¿Qué se le hace difícil?	Cuando está leyendo, ¿Cuáles letras se le dificultan reconocer y pronunciar?
1	Sí, porque lleva muchos cuentos, hace muchas cosas con la lectura.	Sí, me ayuda leyéndome.	Más o menos.	Las preguntas abiertas.	La w.
2	A veces me gustan.	No me ayuda.	Casi no.	La r.	La r.
3	Si le gustan las lecturas que le da la profesora porque dejan una enseñanza, lecturas para contestar preguntas, para copiar en el cuaderno y leer.	La profesora si me ayuda leyendo las palabras que ella no sabe.	Si comprendo todo lo que leo.	Las palabras complejas son las que más se me dificultan al leer.	La x, z, s, w, j, g.

ENCUESTAS INFORMANTES
CONTEXTO URBANO
SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA

PREGUNTAS INFORMANTES	¿Las lecturas que lleva su profesora son interesantes para usted?	Cuando se confunde al leer, ¿Usted recibe ayuda de su profesora para corregirlo y de qué manera?	¿Comprende todo lo que lee?	Cuando lee, ¿Qué se le hace difícil?	Cuando está leyendo, ¿Cuáles letras se le dificultan reconocer y pronunciar?
4	Sí. Porque nos dejan una enseñanza.	Si me ayuda a corregir las palabras.	Si.	Si, a veces se me dificultan algunas letras.	Si la letra w
5	Si porque nos deja una enseñanza.	Si. nos ayuda diciendo donde voy.	Si.	Nada, a veces me confundo con algunas letras. La "d" y la "b".	Si la d, b
6	Si. porque nos dejan una enseñanza y son lecturas educativas.	Si ella me ayuda y me corrige.	Si.	Si, aunque a veces se me dificulta entender algunas preguntas.	Si, se me dificulta la r, l.

**ENCUESTAS INFORMANTES
CONTEXTO RURAL
PRIMERO DE BÁSICA PRIMARIA**

PREGUNTAS INFORMANTES	¿Las lecturas que lleva su profesora son interesantes para usted?	Cuando se confunde al leer, ¿Usted recibe ayuda de su profesora para corregirlo y de qué manera?	¿Comprende todo lo que lee?	Cuando lee, ¿Qué se le hace difícil?	Cuando está leyendo, ¿Cuáles letras se le dificultan reconocer y pronunciar?
1	Sí, porque son muy fáciles y yo las hago rapidito.	La profesora Deisy sí, ella me lo hace o lee y yo lo repito.	Hay veces que no comprendo, porque me confundo con las letras.	Unas palabras que yo no entiendo.	La w, y, z, g y confundo n con m y n con ñ.

ENCUESTAS INFORMANTES
CONTEXTO RURAL
SEGUNDO DE BÁSICA PRIMARIA

PREGUNTAS INFORMANTES	¿Las lecturas que lleva su profesora son interesantes para usted?	Cuando se confunde al leer, ¿Usted recibe ayuda de su profesora para corregirlo y de qué manera?	¿Comprende todo lo que lee?	Cuando lee, ¿Qué se le hace difícil?	Cuando está leyendo, ¿Cuáles letras se le dificultan reconocer y pronunciar?
1	Si me gustan las lecturas de la profesora, porque algunas son de dibujar y otras son de escribir.	La profesora si me ayuda diciéndome que esta letra está mal y me la pone a corregir una o varias veces.	Si comprendo todo lo que leo.	Se cansa muy rápido y se le hace difícil algunas palabras.	La b, d, ñ, h, w, r, v.

Anexo 4: Rubrica de análisis de los resultados obtenidos en la prueba de lectura

FECHA: Del 17 al 25 de octubre INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís SEDE: Santa Martha

GRADO: Primero de Básica Primaria SECTOR: Urbano de Pamplona Norte de Santander

ERROR ESTUDIANTE		OMISIÓN ○						SUSTITUCIÓN —					INVERSIÓN ↔					INVERSIÓN ESTÉTICA ↔					AGREGADO ^					REPETICIÓN ~									
		S D	SI	S C	P F	PN F	C	S D	S I	S C	PF	PN F	C	S D	SI	S C	P F	PN F	C	S D	S I	S C	P F	PN F	C	S D	S I	S C	P F	PN F	C	S D	S I	SC	P F	PN F	C
Niño 1	F M	0	3	8	5	1	3	2	1	5	1	8	4	0	2	1	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	5	3
Niño 2	F M	0	0	3	1	3	0	0	0	0	2	6	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	3	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	2	1
Niño 3	F M	1	2	4	1	1	0	5	3	3	1	1	0	2	1	0	1	4	0	0	0	1	2	1	0	1	1	0	4	2	0	0	0	0	1	4	0
Niño 4	F M	0	0	1	2	4	2	0	5	2	0	2	9	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5	1
Niño 5	F M	2	1	1	1	1	2	3	0	6	6	4	3	0	0	1	0	3	1	1	0	1	1	0	4	0	0	4	0	0	7	0	0	0	1	2	7
Niño 6	F M	1	1	0	1	6	1	1	2	3	1	3	2	0	2	3	2	3	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	8	0	0	0	0	5	1
Niño 7	F M	1	1	2	0	2	5	0	1	2	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	2
Niño 8	F M	1	0	3	0	9	3	0	1	5	6	4	3	0	6	3	1	8	2	1	1	0	1	1	0	0	1	2	1	1	4	0	0	0	6	1	2
Niño 9	F M	0	0	0	0	6	2	3	1	0	7	8	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	1
Total		6	2	2	1	6	1	1	1	2	4	4	1	2	2	1	5	1	5	3	2	3	5	5	1	2	4	6	6	4	3	0	0	0	1	3	9
Total de error		6	5	2	1	6	2	4	4	6	6	8	6	2	5	0	9	9	9	3	5	5	5	5	4	2	4	6	6	4	3	0	0	0	0	4	9
Total de error		253						334					120					32					57					143									

S.D: Sílabas Directas S.I: Sílabas Indirectas S.C: Sílabas Compuestas P.F: Palabras Familiares P.N.F: Palabras No Familiares C: Cuento

FECHA: Del 17 al 25 de octubre INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Instituto Técnico Arquidiocesano San Francisco de Asís SEDE: Santa Martha

GRADO: Segundo de Básica Primaria SECTOR: Urbano de Pamplona Norte de Santander

ERROR		OMISIÓN ○						SUSTITUCIÓN —						INVERSIÓN ↔						INVERSIÓN ESTÉTICA ↔						AGREGADO ^						REPETICIÓN ~					
ESTUDIANT E																																					
Niño	Géne ro	S D	S I	S C	P F	PN F	C	S D	S I	S C	P F	PN F	C	S D	S I	S C	P F	PN F	C	S D	S I	S C	P F	PN F	C	S D	S I	S C	P F	PN F	C	S D	S I	SC	P F	P N F	C
Niño 1	F M	0	7	0	1	6	3	3	1	6	1	1	8	0	0	4	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	6	7	1
Niño 2	F M	0	5	3	1	9	2	1	1	4	9	7	4	0	3	9	0	6	1	0	0	0	1	0	4	0	0	1	3	2	1	0	0	0	3	1	1
Niño 3	F M	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	1	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	5	2
Niño 4	F M	0	0	0	0	0	4	1	2	8	3	4	9	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	3	1	1	1	6	7	1
Niño 5	F M	0	0	0	0	1	7	0	0	2	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	9
Niño 6	F M	0	2	1	0	5	1	0	0	0	2	6	1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	1	0	0	0	6	4	5
Total		0	14	4	2	2	8	6	4	2	2	3	1	0	5	1	2	6	2	0	0	2	2	1	5	0	0	1	7	6	4	1	1	1	2	2	6
Total de error		125						248						51						10						60						125					

S.D: Sílabas Directas S.I: Sílabas Indirectas S.C: Sílabas Compuestas P.F: Palabras Familiares P.N.F: Palabras No Familiares C: Cuento

FECHA: 5 de octubre INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Nuestra Señora del Pilar SEDE: Camilo Daza Vereda: San Rafael
GRADO: Primero de Básica Primaria SECTOR: Rural de Pamplonita, Norte de Santander

ERROR		OMISIÓN ○						SUSTITUCIÓN —						INVERSIÓN ↔						INVERSIÓN ESTÉTICA ↔						AGREGADO ^						REPETICIÓN ~					
		S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C
Niño 1	Género																																				
	F M	0	0	0	0	0	3	1	0	1	8	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	3	24
Total		0	0	0	0	0	3	1	0	1	8	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	3	24
Total de error		3						31						0						0						6						27					

S.D: Sílabas Directas S.I: Sílabas Indirectas S.C: Sílabas Compuestas P.F: Palabras Familiares P.N.F: Palabras No Familiares C: Cuento

FECHA: 5 de octubre INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Nuestra Señora del Pilar SEDE: Camilo Daza Vereda: San Rafael
GRADO: Segundo de Básica Primaria SECTOR: Rural de Pamplonita, Norte de Santander

ERROR		OMISIÓN ○							SUSTITUCIÓN —					INVERSIÓN ↔					INVERSIÓN ESTÉTICA ↔					AGREGADO ^					REPETICIÓN ~									
		S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C	S D	S I	S C	P F	P N F	C							
Niño 1	Géner o																																					
	F M	0	0	0	0	5	1	1	1	3	3	4	3	0	6	8	0	5	1	2	0	1	3	0	2	0	0	0	1	0	7	0	0	0	2	5	2	0
Total		0	0	0	0	5	1	1	1	3	3	4	3	0	6	8	0	5	1	2	0	1	3	0	2	0	0	0	1	0	7	0	0	0	2	5	2	0
Total de error		19							47					32					8					8					27									

S.D: Sílabas Directas **S.I:** Sílabas Indirectas **S.C:** Sílabas Compuestas **P.F:** Palabras Familiares **P.N.F:** Palabras No Familiares **C:** Cuento

