



IBEROAMERICANA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

[2020]

**Representaciones sociales de los
maestros frente a las dificultades de
aprendizaje en los procesos de lectura
y escritura**



Representaciones sociales de los maestros frente a las dificultades de
aprendizaje en los procesos de lectura y escritura

Title

Teacher's social representations of learning difficulties in reading and
writing processes

Nombre Autor

Marly Vera Barrios

Nombre (Asistentes/colaboradores/compiladores)

Aguilar / Rentería, Liliana

Diciembre, 12 de 2020

(de entrega definitiva del informe final a Dirección de Investigaciones o Facultad)

Resumen

(Máximo 250 palabras, Arial 12, alineación justificada)

La presente investigación tuvo como objetivo identificar como construyen los maestros las representaciones sociales frente a los procesos de lectura y escritura, reconociendo que el maestro es un ser social con una subjetividad. Para lo cual se realiza indagación de antecedentes en dificultades de aprendizaje y representaciones sociales. Se analiza la información bajo los referentes educativos vigentes y la información teórica relacionada con las dificultades de aprendizaje. A nivel metodológico se realizaron seis entrevistas, las cuales fueron codificadas bajo el software atlas – ti 6 categorizando la información según los referentes teóricos de Moscovici. Se logra establecer que las maestras construyen las representaciones sociales entorno a sus experiencias y relaciones con el sistema educativo, observándose principalmente características relacionadas con la información, la actitud y apropiación de los conceptos. Refieren gran importancia en la influencia de los contextos en los que crecen los niños y niñas, así como la corresponsabilidad familiar.

Palabras Clave: representaciones sociales, Dificultad en el aprendizaje, maestros, lectura, escritura

Abstract

The present investigation aimed to identify how teachers construct social representations in relation to learning difficulties in the reading and writing processes, recognizing that the teacher is a social being with a subjectivity. For which an investigation of antecedents in learning difficulties and social representations is carried out. The information is analyzed under current educational references and theoretical information related to learning difficulties. At the methodological level, six interviews were conducted, which were coded under the atlas - ti 6 software, categorizing the information according to Moscovici's theoretical references. It is possible to establish that the teachers build social representations around their experiences and relationships with the educational system, observing mainly characteristics related to information, attitude and appropriation of concepts. They refer to great importance in the influence of the contexts in which the boys and girls grow up, as well as family co-responsibility.

Key Words: social representations Difficulty in learning, teachers, reading, writing

Tabla de Contenido

Introducción:	8
Antecedentes	12
Pregunta problema	17
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
Capítulo 1 - Fundamentación conceptual y teórica	
1.1 Aprendizaje procesos de lectura y escritura	19
1.1.1 Desarrollo Y Adquisición Del Proceso De Escritura	19
1.1.2 Desarrollo de la lectura	22
1.1.3 Procesos implicados en la lectura	23
1.2 Dificultades de aprendizaje	26
1.2.1 Teorías sobre dificultades de aprendizaje	27
1.2.2 Dificultad en los procesos de escritura	28
1.2.3 Dificultades en los procesos de lectura	29
1.3 Teoría de representaciones sociales	31
1.3.1 Características de las representaciones sociales	32
1.3.2 Conformación y modelos de conformación de una representación social	34
1.3.2.1 Información	34
1.3.2.2 Actitud	35
1.3.2.3 Objetivación	35
1.3.2.4 Anclaje	37
1.3.2.5 El campo de la representación	37

1.4	Representaciones sociales en el trabajo docente	38
1.5	Referentes Legales Y Educativos	42
1.5.1	Ley 1098 de 2006	42
1.5.2	Orientaciones pedagógicas para el grado Transición	44
1.5.3	Exigencias curriculares en las áreas de lectura y escritura en los grados primero, segundo y tercero de educación básica primaria.	45
1.5.4	Estándares básicos en competencias del lenguaje	47
	Capítulo 2 - Aplicación y Desarrollo	53
2.1	Tipo y Diseño de Investigación	53
2.2	Población o entidades participantes	54
2.3	Definición de Variables o Categorías	55
2.4	Procedimiento e Instrumentos	56
2.5	Alcances y limitaciones	56
	Capítulo 3 – Resultados	57
3.1	Descripción de las experiencias de las maestras respecto a los niños que presentan dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura	57
3.2	Representaciones sociales de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura de las maestras de una Institución Educativa Distrital	77
3.2.1	Información	77
3.2.2	Actitud	79
3.2.3	Anclaje – objetivación	81
3.2.4	El campo de la representación	82

Capítulo 4 – Discusión	88
Capítulo 5 – Conclusiones	90
5.1 Cumplimiento de objetivos y aportes	92
5.2 Producción asociada al proyecto	92
5.3 Líneas de trabajo futuras	92
Anexos	93
Carta de aval ético.	
Formato Entrevista semiestructurada	93
Validación de contenido	98
Entrevistas	
Entrevista I	105
Entrevista II	114
Entrevista III	123
Entrevista IV	130
Entrevista V	145
Entrevista VI	156
Consentimiento informado	166
Referencias	167

Introducción

El objeto de estudio de la presente investigación es identificar las representaciones sociales (RS) construida por un grupo docentes de un colegio de la ciudad de Bogotá de carácter público que imparten la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados transición, primero y segundo (ciclo uno), sobre el tema de dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura.

Las maestras que fueron sujetos de estudio laboran en I.E.D Instituciones Educativas Distritales en la ciudad de Bogotá, e imparten la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en los grados escolares transición, primero y segundo de primaria.

En cuanto a la revisión teórica se estudió principalmente: La teoría sobre representaciones sociales, posteriormente las teorías sobre el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura y las “las dificultades de aprendizaje”, y un tercer apartado sobre los referentes legales y educativos vigentes en el territorio nacional y distrital.

De acuerdo a Moscovici (1961), las RS son sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: permitir a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y facilitar la comunicación entre ellos. Son un tipo particular de estructura compartida intersubjetivamente, que permite la comunicación, la comprensión y la transformación de la realidad. Designan según Jodelet (1986). “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados” (p.486).

Jodelet, (1989). Las RS son fenómenos complejos, siempre activos y determinantes de la vida social. Su riqueza fenoménica, por lo general estudiada como aspectos aislados, incluye elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones e imágenes, organizados bajo el espacio de un saber que dice algo sobre el estado de una realidad. Analizar el trabajo del profesor implica comprenderlo como sujeto que no es únicamente un procesador de información, sino un constructor activo de significados con los que teoriza acerca de la realidad social. Eso significa develar cómo comprenden y explican el sentido de su tarea, los factores que conducen a “su buen desempeño”, los vínculos que mantienen con su profesión y que definen su identidad social, el saber que los constituye en tanto profesor, y las expectativas que tienen en relación a su futuro profesional, así como también las que orientaron su elección de formación.

En cuanto a las dificultades de aprendizaje existen diferentes enfoques acerca de su definición partiendo de las diferentes teorías sobre los procesos de aprendizaje, motivo por el cual no existe a nivel mundial un concepto único en cuanto a su definición.

Dentro de las aproximaciones conceptuales como lo menciona Acuña, Carrillo, Ortiz, Zea (2010), las dificultades de aprendizajes son asociadas principalmente al entorno escolar y específicamente quienes presentan un desempeño escolar por debajo de lo esperado para su edad es ocasiones estando asociado a factores emocionales. Siendo difícil llegar a consensos encontrándose tensiones entre diferentes disciplinas, estos autores igualmente mencionan la categoría de dificultades de aprendizaje como obstáculos transitorios inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, es en el aula, donde los docentes, abordan las dificultades que tienen los niños respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, pero muchas veces, ellos consideran no tener las competencias para resolver los problemas de aprendizaje, motivo por el cual, gestionan la remisión al psicólogo del colegio y éste a su vez remite a los centros terapéuticos, siendo estos centros u organizaciones quienes asumen el apoyo terapéutico del niño, sin embargo, en algunas situaciones los niños son remitidos sin tener en cuenta aspectos subyacentes en su entorno familiar y social que puedan estar afectando dicho desempeño. En algunos casos el niño es remitido a la Entidad Promotora de Salud (EPS) y en otros casos los padres de los niños son quienes asumen el costo económico de las terapias, lo cual genera dificultades y deserción del proceso terapéutico especialmente en los estratos uno y dos.

Es así como en lo que refiere al área educativa, los psicopedagogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos, fonoaudiólogos y neuropsicólogos, han venido diagnosticando las “dificultades de aprendizaje”, desde diversos espacios institucionales como fundaciones o Institutos Prestadores de Salud (IPS) a través de convenios con instituciones educativas encaminadas a favorecer y apoyar los procesos de aprendizaje de los niños.

En la práctica fonoaudiológica se puede observar como se ha incrementado la remisión por parte de los docentes de niños con “dificultades de aprendizaje” en todos los estratos socioeconómicos tanto en entidades públicas como privadas, donde en la mayoría de los casos se refieren dificultades en los procesos de lectura, escritura y pensamiento matemático; por lo cual es necesario identificar qué aspectos sociales, culturales, formativos y aspectos individuales influyen en la construcción de las representaciones sociales que poseen los maestros frente a las dificultades de aprendizaje y

cuáles son las razones y justificaciones para realizar remisiones a servicios de intervención, generando el cuestionamiento de ¿cuáles son los conceptos que poseen los docentes frente a las dificultades de aprendizaje?. Igualmente se ha observado en la práctica, como algunos de estos niños con “dificultades de aprendizaje” son minimizados en sus capacidades generando en ellos mismos aptitudes de incapacidad y baja autoestima. Mencionando igualmente que algunos de los docentes, con frecuencia, manejan el término “dificultades de aprendizaje” de manera generalizada. Los resultados en un estudio realizado por: Jiménez, Guzmán, Rodríguez, y Artiles, C. (2009) identificaron que según reportes de los docentes el 27.9% de los niños presentaba dificultades de aprendizaje, sin embargo, este porcentaje disminuye ante el criterio de pruebas psicométricas siendo del 8,6% en una muestra de 1050 niños. Al igual que un estudio realizado por Molano y Polanco (2018) identificaron que el 37 % de los niños en una muestra no representativa de 30 participantes tenía un nivel bajo en producción textual. En otro estudio realizado por Vaca (2011) refiere que el 61,20 % de los niños participantes en su investigación presentaban dificultades en el desempeño lector.

Así mismo, es importante tener en cuenta como la práctica docente es compleja y multifacética, en la cual el profesor está ejerciendo variadas responsabilidades que le impiden, en algunas ocasiones, ser más asertivo en cuanto a las características de aprendizaje de cada niño, siendo en algunos momentos influencia de las metodologías pedagógicas o del contexto y no dificultades individuales de un estudiante.

En la revisión de antecedentes sobre dificultades de aprendizaje se pueden evidenciar las siguientes categorías: 1. Estudios orientados por las neurociencias, especialmente aquellos dirigidos al establecimiento de diagnósticos, validar procesos de intervención o validación de pruebas estandarizadas. 2. Los estudios que demuestran múltiples definiciones de las dificultades de aprendizaje por parte de la comunidad interesada en el tema evidenciándose falta de un consenso conceptual. 3. Los estudios de corte pedagógico que critican la condición de “dificultades de aprendizaje” en donde este concepto aparece como consecuencia de la homogeneización de la escuela por influencia de las neurociencias, así como los estudios que hacen explícita la necesidad de profundizar en la formación docente.

En los estudios que se ha realizado sobre la RS que producen los maestros se encuentran diversas temáticas entre las que se resaltan por un lado las RS del fracaso escolar y las RS de la educación inclusiva, y por otro lado están aquellos estudios que relacionan el contexto socio- cultural del

estudiante con su desempeño académico, sin embargo, no se encontraron estudios que abordaron el tema de la presente investigación, se encontró una aproximación al mencionar las percepciones de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje, pero a diferencia, las RS busca comprender las construcciones de un colectivo de personas que comparten unas funciones pero que en ellas inciden su subjetividad.

Por lo anterior, se realiza esta investigación de carácter cualitativo con el interés de presentar una aproximación a las RS que construyen los docentes a cerca de las dificultades de aprendizaje específicamente en los procesos de lectura y escritura, teniendo en cuenta que el maestro es un sujeto histórico y cultural, generando en lo posible una reflexión acerca del quehacer docente y de las prácticas metodológicas y pedagógicas y su relación con las políticas educativas, además de tener en cuenta su cultura, sus costumbres y los aspectos sociales subyacentes que puedan estar afectando su desempeño académico de algunos niños y niñas. Igualmente es importante considerar el valor sociocultural de la lectura y la escritura que trasciende la escuela y la connotación academicista que se le ha otorgado.

El propósito de la presente investigación es identificar las principales áreas que influyen en la construcción de las representaciones sociales de los docentes con respecto a las dificultades de aprendizaje y tener insumos para la creación de futuros programas de acompañamiento y formación a la comunidad educativa, además de identificar las áreas de apoyo para los docentes en cuanto a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, recuperando el valor comunicativo y cultural del código lecto – escrito en conjunto con un trabajo interdisciplinario.

Por otro lado, se espera que este estudio aporte como referencia investigativa a futuras indagaciones relacionadas con el objeto de estudio.

Igualmente es necesario generar espacios de discusión y realización de investigaciones que propicien la aproximación a parámetros normativos para favorecer la regulación, control y calidad del servicio en cuanto al acompañamiento o abordaje de las “dificultades de aprendizaje” que prestan las instituciones, ya que la gran falencia de estos centros es la falta de conocimiento pedagógico debido que realizan la intervención a nivel terapéutico - clínico.

Antecedentes

A nivel internacional y nacional se han realizado una serie de investigaciones cuyo objetivo es identificar los conceptos que tiene los maestros a cerca de las dificultades de aprendizaje, pero a diferencia de estos estudios, la presente investigación busca también comprender cómo los maestros construyen las RS sobre las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura (DALE), además de relacionarlo con el conocimiento teórico sobre la adquisición y desarrollo de estos procesos, su aplicación en la práctica y su influencia socio-cultural.

En la revisión de antecedentes sobre dificultades de aprendizaje se pueden evidenciar las siguientes categorías: 1. Los estudios que demuestran múltiples definiciones de las dificultades de aprendizaje por parte de la comunidad interesada en el tema evidenciándose falta de un consenso conceptual. 2. Estudios orientados por las neurociencias, especialmente aquellos dirigidos al establecimiento de diagnósticos, validar procesos de intervención o validación de pruebas estandarizadas. 3. Los estudios de corte pedagógico que critican la condición de “dificultades de aprendizaje” en donde este concepto aparece como consecuencia de la homogeneización de la escuela por influencia de las neurociencias, así como los estudios que hacen explícita la necesidad de profundizar en la formación docente.

Con respecto a los estudios relacionados con las definiciones en dificultades de aprendizaje Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP- (2010-2011) menciona que el concepto de las dificultades de aprendizaje está mediado según:

...el resultado de las pruebas ICFES, SABER y pruebas internacionales como PISA, LLECE y SERCE, evidenciándose problemas significativos y reiterativos en los aprendizajes de los estudiantes en lectura, escritura, ciencias y matemáticas. Las dificultades manifiestas en este tipo de evaluaciones se refieren fundamentalmente a falencias en procesos de comprensión, inferencia, análisis, construcción de textos y en general bajos procesos de desarrollo de las diferentes habilidades de pensamiento, por parte de los estudiantes (p. 15).

Dentro de las aproximaciones conceptuales como lo menciona Acuña, Carrillo, Ortiz y Zea (2010), las dificultades de aprendizajes son asociadas principalmente al entorno escolar y específicamente quienes presentan un desempeño escolar por debajo de lo esperado para su edad es ocasiones estando asociado a factores emocionales. Siendo difícil llegar a consensos encontrándose tensiones entre diferentes disciplinas, estos autores igualmente mencionan la categoría de dificultades de aprendizaje como obstáculos transitorios inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, se tiene los conceptos desarrollados por las neurociencias a lo que refiere Ladino y García. (2013).

...el discurso médico ha sido privilegiado con respecto a la manera en que se abordan las Necesidades Educativas Especiales, por cuanto le subyace el concepto de normalidad que rige la mirada de médicos y educadores, su origen es una identidad de anormalidad que implica la definición de criterios de funcionalidad para la adaptación a la vida cotidiana. Lo normal se asemeja a aquello que representa utilidad en la sociedad (p. 48).

Otra categoría dentro de las investigaciones en torno a este tema son aquellas que aportan al diagnóstico y que relacionan la influencia de las habilidades metalingüísticas en el éxito en el aprendizaje de la lectura y escritura Rueda y López (2016), o el diseño o implementación de test de evaluación Cuetos, F., Suárez, P., Molina, M. I., & Llenderozas, M. C. (2015), para analizar el funcionamiento cognitivo y el dominio de dichas habilidades Urquijo, S. (2010), así como también estudios encaminados a evaluar conocimientos previos para el aprendizaje inicial de dichos procesos. Flórez, R y Arias, N. (2010) o la relación entre dificultades de lectura y dificultades de escritura en Cartagena y Muñeton (2016).

Otros estudios están orientados a identificar o probar programas de intervención, específicamente en conciencia fonológica (Gutiérrez y Diez, 2018) o la intervención precoz en la lectura (Sánchez, Martín, Moreno y Espada, 2018), o analizar efectos en el uso de la tecnología para superar las dificultades de aprendizaje (Jiménez y Muñeton, 2010).

También se encuentran estudios con el propósito de validar instrumentos de evaluación neuropsicología para el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje como el realizado por (Schanurbusch, Suarez, Ortiz y De los Reyes, 2018).

Dentro de los estudios psicopedagógicos relacionados con el tema resaltan la importancia de la labor del docente infantil y, especialmente del primer ciclo a la hora de prevenir, detectar y corregir con prontitud estas dificultades para que el niño no acabe perdiéndose durante el proceso de aprendizaje (Martin, 2013). Así como estudios relacionados con la baja identificación diagnóstica en la infancia (Balbi y Dansilio, 2010); y aquellos relacionados con la importancia del método en la enseñanza de la lectura a niños con dificultades de aprendizaje, abordando las prácticas pedagógicas y los nuevos desafíos que permitan reorientar la forma en que se enseña la lectura y sus técnicas (Arteaga, Luna, Ramírez y Navarrete, 2019), dando lugar a los estudios relacionadas con la formación docente al respecto.

Para lo anterior se encuentran estudios como el de Briceño, Urrecheaga y Serrentino (2010) el cual tuvo como objetivo analizar la relación existente entre práctica pedagógica de la lectura y la formación docente a fin de mejorar o cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en las escuelas básica. Siendo según Osorio (2010) que la formación de docentes especialistas en dificultades de aprendizaje debe ser uno de los principales actores y promotores de la conformación de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad.

A nivel sociocultural algunos estudios relacionan las dificultades de aprendizaje con los niveles socioeconómicos de los estudiantes. Salas, Olmos y Puentes (2016) reconocen la familia, la escuela, la sociedad y el mismo niño y donde aprende a ser responsable, proactivo y participativo en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en los niños. González, Vieira y Vidal (2019) manifiestan la importancia de tener en cuenta las variables relacionadas con las dificultades de un estudiante en desventaja social para adaptarse a una mayor exigencia académica, bajo grado de madurez en relación a su grupo de iguales. Así como también Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, y Montero (2018) resaltan la importancia de la aplicación de programas civiles relacionados a la animación de la lectura y conocer los niveles de lectura infantil en entornos rurales, lo anterior relacionado con los resultados del estudio realizado por Ferroni, Barreyro, Mena y Diuk (2019) donde señalan la necesidad de implementar en las instituciones educativas situaciones específicas que promuevan, no sólo precisión, sino también velocidad en el reconocimiento de palabras. En particular, en el caso de los niños que crecen en contextos de pobreza, estas actividades resultan críticas para evitar que aquellos niños que son más vulnerables presenten patrones de retraso respecto de sus pares, situación que, como muestra este estudio, podría evitarse mediante una intervención adecuada.

En cuanto a los antecedentes relacionados con las RS y pensamiento de los Maestros. Es de gran importancia comprender que los maestros pertenecen a una cultura, que son sujetos históricos inmersos en una sociedad y que sus pensamientos, creencias y representaciones están influenciadas y ligadas al contexto en el que se desempeñan, y que sus experiencias y acciones están igualmente mediadas por las instituciones en que laboran y de su interacción con otros.

Hay mucha diversidad de formas de abordar al niño-estudiante en diferentes ámbitos, contextos y culturas. Las indagaciones empíricas se han concentrado en el estudio del estudiante, ya sea su propia percepción, lo que el maestro espera de él en diferentes situaciones y como se le ha representado, pero no como se representa al niño diferenciándolo del mismo estudiante, cuestión que se considera importante, ya que el estudiante es primero niño, persona con características propias, por tanto, habría que tenerlas en cuenta, en sus procesos de aprendizaje.

Así como el niño es sujeto primero el docente también lo es, es por ello que la Influencia del docente El rol del docente puede conducir en gran medida el largo camino del estudiante, con una estrategia y un estilo de aprendizaje concreto, hacia un mayor éxito educativo o, por el contrario, dejarse llevar por la vereda de la desestimación, la desconfianza y la baja autoestima. No todo está en manos de los profesionales de la institución educativa, pero es sabido que afecta, en parte, en el desarrollo escolar de los jóvenes. En este sentido, la percepción docente, cuando es negativa sobre los estudiantes y el propio sujeto no es consciente de su influencia, se convierte en una fuente de efectos sobre el comportamiento del estudiante (Lahoz, 2015).

También se encontró un estudio encaminado a la comprensión de las representaciones sociales que producen los docentes frente al fracaso escolar Cedres (2011):

Con respecto a las RS acerca del niño con fracaso escolar, prácticamente la gran mayoría de los docentes encuestados parece que “despoja” a tales niños de capacidades cognitivas que le permitan aprehender saberes formales. Más de la mitad de los docentes opinó que el fracaso escolar es un problema social-familiar, sólo el 15 % consideró que es un problema institucional y un problema de la propuesta pedagógico-didáctica, razón por la cual se puede pensar que a la institución se le adjudica una escasa responsabilidad como constructora de fracaso, y también el propio docente aparece deslindado de su responsabilidad al respecto (p66). Igualmente, Lahoz (2015) refiere que:

Los docentes reconocen los programas contra el fracaso escolar como una medida poco efectiva pero necesaria para los alumnos. No obstante, expresan la existencia de ciertos

defectos estructurales (falta de coordinación entre profesores de diferentes centros, contenido curricular demasiado heterogéneo entre el alumnado de diferentes centros, falta de ayudas de transporte al alumnado de zona rural, exceso de horarios para los estudiantes...). Esta falta de convicción sobre la eficacia del programa repercute, por tanto, en la implicación del docente (p. 434).

En relación con la percepción de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu (2015) refieren que los profesores consideran 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. Un alto porcentaje del profesorado informó que no había recibido formación en dificultades específicas de aprendizaje en 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 este tema. Es por anterior que González, Hernández y Dzib (2017) manifiestan que:

Los profesores requieren de más cursos de mejora continua , para que estos sean aterrizados en las actividades que se realizan cotidianamente con los niños, ya que los docentes únicamente acuden a un curso de actualización durante todo el ciclo escolar ,permitiéndoles con su profesionalización identificar con facilidad a los niños que presenten dificultades de aprendizaje y con la intención de mejorar su enseñanza y de aplicar y descubrir nuevas técnicas y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje (p48).

En relación con los apoyos ofrecidos de manera extracurricular López, (2014) señala que “los niños que asistían en un turno a los centros psicopedagógicos y en otro a sus escuelas de origen, tienen la etiqueta de ser alumno con dificultades es un peso que se supera poco” (p. 102). Así como también que la desigualdad en la educación en niños y niñas en situación de calle. Los principales resultados señalan que los niños y niñas de calle dejan la escuela al sentirse expulsados por las malas calificaciones y los castigos producto de su dificultad de adaptación a las normas de la escuela (Guerrero y Palma, 2010).

Pregunta problema

De acuerdo a lo encontrado en la indagación en antecedentes, se puede notar cómo los estudios realizados frente a las representaciones sociales construidas por las docentes, se encuentran diversos grupos, por una lado están aquellos las representaciones que se tienen con respecto al fracaso escolar o a la educación inclusiva, siendo los temas más aproximados al tema de interés del presente estudio, así como estudios relacionados con las percepciones pero estos no toman en cuenta, los cambios culturales que suscitan las transformaciones en el contexto escolar y el grado de influencia en la construcción de subjetividades y por ende en los cambio sociales.

En cuanto a las dificultades de aprendizaje, se encuentran tres categorías que dirigen las investigaciones realizadas en el campo de las dificultades de aprendizaje: 1. Los estudios que demuestran múltiples definiciones de las dificultades de aprendizaje por parte de la comunidad interesada en el tema evidenciándose falta de un consenso conceptual. 2. Estudios orientados por las neurociencias, especialmente aquellos dirigidos al establecimiento de diagnósticos, validar procesos de intervención o validación de pruebas estandarizadas. 3. Los estudios de corte pedagógico que critican la condición de “dificultades de aprendizaje” en donde este concepto aparece como consecuencia de la homogeneización de la escuela por influencia de las neurociencias, así como los estudios que hacen explícita la necesidad de profundizar en la formación docente.

Igualmente, se evidencia falta de consenso frente al tema de las dificultades de aprendizaje, específicamente en los procesos de lectura y escritura, siendo necesario generar espacios de discusión y realización de investigaciones, que propicien la aproximación a parámetros normativos para favorecer la regulación, control y calidad del servicio que presta las instituciones e igualmente determinar la calidad de las instituciones externas a la escuela, que prestan el servicio extracurricular, ya que la gran falencia de estos centros es la falta de conocimiento pedagógico ya que realizan la intervención a nivel terapéutico. Por lo tanto, se hace necesario abordar desde la teoría de las representaciones sociales, con un grupo de maestras que han tenido experiencia en la enseñanza de la lectura y escritura sobre la forma en que ellas, en tanto, sujetos culturales e históricos construyen las representaciones sociales sobre el tema: “Dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura”, en un contexto cotidiano como es el aula de clase.

Por lo anterior se formula la siguiente pregunta:

¿Qué factores influyen en la construcción de las representaciones sociales de las maestras de un colegio ubicado en la ciudad de Bogotá, en relación con el tema: Dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura en niños y niñas del ciclo uno?

Objetivo General

Comprender los factores que influyen en la construcción de las representaciones sociales de las maestras de un colegio ubicado en la ciudad de Bogotá, en relación con el tema: Dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura en niños y niñas del ciclo uno.

Objetivos Específicos

- Identificar en el discurso la información y el origen de la misma a nivel teórico y de política educativa que sobre el tema: Dificultades de aprendizaje, han apropiado las maestras de un colegio ubicado en la ciudad de Bogotá.
- Reconocer los saberes de las maestras de un colegio de Bogotá que determinan la formación de un campo de representación social sobre las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, relacionadas con actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias, valores y estereotipos.
- Describir saberes, actitudes y creencias que determinan un campo de representación en las prácticas y en los apoyos pedagógicos implementadas por las maestras en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Capítulo 1

Fundamentación conceptual y teórica

Para el desarrollo de la presente investigación es necesario identificar los referentes teóricos y conceptuales que abordan el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como también las teorías sobre dificultades de aprendizaje, los aportes a la teoría de representaciones sociales estudiados por Jodelet y Moscovici y los referentes legales y político actuales con el fin de contrastar y realizar una discusión frente los resultados obtenidos de las entrevistas sobre las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y la escritura en ciclo escolar I.

1.1 Aprendizaje procesos de lectura y escritura

Existen diferentes enfoques sobre la concepción de dificultades de aprendizaje y para comprender las dificultades de aprendizaje es necesario comprender cómo se da el proceso de aprendizaje, el cual también ha sido estudiado dando lugar a diferentes teorías como la cognitiva, conductual, constructivista y ecléctica, es así como se da origen a variados enfoques sobre la concepción de dificultades de aprendizaje partiendo de estas teorías de aprendizaje, motivo por el cual no existe a nivel mundial un concepto único en cuanto a la definición de dicha condición. En esta investigación profundizaremos en la definición de las dificultades en los procesos de lectura y escritura.

1.1.1 Desarrollo Y Adquisición Del Proceso De Escritura.

A continuación, se presenta una síntesis de los niveles de construcción del sistema de escritura por el niño, desde los trabajos de investigación de Ferreiro y Teberosky (1979). Desde esta perspectiva se han descrito tres niveles fundamentales en este proceso.

Nivel 1

En este primer nivel hay una distinción entre dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías) como formas de representación. Los niños concluyen que lo que diferencia el dibujo de la escritura es la forma como se organizan las líneas.

En la escritura, el trazo de líneas no tiene que ver con la forma de los objetos. Su organización supone dos principios de los sistemas convencionales: la arbitrariedad y la linealidad. Es decir, los niños descubren que las grafías (arbitrarias) se organizan en forma lineal y que las grafías no reproducen a los objetos, los representan. Pero construir este principio no significa apropiarse de los códigos convencionales. Hay unos primeros momentos en el que el niño, bajo este principio, inventa formas grafémicas, mezcla éstas con las grafías convencionales. El niño descubre que es mejor aceptar las grafías existentes que las inventadas, por exigencias sociales de comunicación; y en sus producciones incluyen cadenas de letras: letras repetidas, escritura ligada, trazos continuos. En este nivel se termina por considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos.

Aparecen aquí dos hipótesis: cuantitativa y cualitativa. La hipótesis cuantitativa hace referencia a la cantidad mínima de letras, es decir cuántas letras organizadas de modo lineal se necesitan para “que digan algo”, y la hipótesis cualitativa, que hace referencia que no es suficiente saber cuántas letras tiene la palabra, sino que son distintas a nivel interno.

Nivel 2

En este nivel aparece un control sobre la cantidad y la calidad; en este sentido se buscan diferencias entre escrituras que justifiquen interpretaciones diferentes. Es decir, ya no basta con que internamente las grafías sean distintas, se requiere que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para significar cosas distintas. Los niños se enfrentan al problema de ¿cómo crear diferencias gráficas para significar cosas distintas? En este sentido, exploran tanto el sentido cualitativo como el cuantitativo de manera separada o simultánea. Por ejemplo, ponen a prueba hipótesis como: a objetos de mayor tamaño o edad, mayor número de grafías. También ponen a prueba hipótesis como la cantidad máxima: para que una palabra signifique algo no debe tener menos de tres grafías y más de siete.

En este momento se está trabajando sobre el significado de la palabra o la frase en su globalidad. La relación es de cadena grafías / significado: diferencias en la organización característica de las cadenas (palabras frases). No hay fonetización aún. Es decir, no hay relación sonido / grafía. Significado y significante constituyen una sola unidad.

Nivel 3

En este nivel aparece de manera explícita la relación entre el sonido y la grafía. Es decir, se llega a la fonetización de la representación escrita. Hasta este punto se trabajó la necesidad de simbolizar, a través de representaciones gráficas (letras) un significado una realidad. Ahora se trabaja la relación entre la representación gráfica y el componente fonético. Aparecen tres hipótesis en niños hispanohablantes: silábica, silábico – alfabética y alfabética.

Los niños acceden a la hipótesis silábica de forma distinta. Algunos controlan la producción de manera cuantitativa, escriben tantas letras como sílabas. Otros reconocen algunas letras como asociadas a sílabas particulares. Los niños eligen una letra para un fragmento sonoro de la palabra, y generalmente esa letra es una vocal, debido a la presencia regular de éstas en la lengua española, aunque a veces la letra seleccionada no corresponda fonéticamente. Lo que interesa es que el niño ya asocia la pauta sonora con la selección de las grafías; esa relación sonido / grafía es lo que marca la hipótesis silábica.

En otro momento del proceso aparece la hipótesis silábico-alfabética: unas letras ocupan el papel de sílabas (conjunto de sonidos), y otras ocupan el lugar de fonemas (sonidos aislados).

Finalmente se llega a la hipótesis alfabética: a cada sonido corresponde una grafía. Aquí lo importante es el principio que se ha construido, que es un principio de control cognitivo de la calidad y la cantidad, esto interesa más que la forma de la escritura. Aparecen problemas como la representación poligráfica de fonemas (/s/ = ci = si), los espacios en blanco, los signos de puntuación, las mayúsculas. Se ha construido un principio elemental: a similitud sonora, grafías similares; a diferencias fonéticas, letras diferentes. Ese es el principio fundamental de las escrituras alfabéticas.

De aquí en adelante el reto es avanzar en la construcción de los demás principios complejos del sistema de escritura: la sintaxis, la segmentación semántica de unidades y reglas ortográficas.

1.1.2 Desarrollo De La Lectura

Al principio del aprendizaje, el niño podrá tener en cuenta el perfil de las regularidades grafo – fonológicas del código alfabético para desarrollar un sistema de traducción de las unidades ortográficas en las unidades fonológicas correspondientes. Así las palabras escritas serían analizadas en pequeños segmentos gráfémicos (primero simple y luego complejos) que, más tarde se asociaron a sus correspondientes segmentos fonéticos. Con lo cual el niño deberá descubrir que hay unas unidades ortográficas (partes de las palabras) que corresponde a unidades sonoras y viceversa.

El modelo de aprendizaje de la lectura propuesto por Frith (1985) establece la presencia de tres etapas diferentes las cuales se caracterizan por el uso dominante de una estrategia particular, a las denomino como “etapa logográfica, etapa alfabética y etapa ortográfica” respectivamente.

<i>ETAPAS DEL DESARROLLO DE LA LECTURA</i>		
<i>Etapa logográfica</i>	<i>Etapa alfabética</i>	<i>Etapa ortográfica</i>
En esta etapa los niños son capaces de reconocer globalmente palabras familiares. Para este reconocimiento, se apoyan en las características visuales de las palabras (forma, longitud, presencia de rasgos ascendentes, etc) y en el contexto en el que aparecen, siendo aún incapaces de efectuar operaciones de análisis de las palabras escritas y de establecer relaciones entre partes de ella y partes de la	En esta fase se utilizan mecanismos de correspondencia grafo – fonológicos que permiten al niño convertir los segmentos ortográficos en fonológicos, y así poder identificar palabras no familiares, que nunca había visto e incluso pseudopalabras.	En este nivel el niño reconoce instantáneamente las palabras (o partes de las palabras), tan rápido como en la estrategia logográfica, ya que el sistema de identificación de las palabras está ya abastecido de un gran número de palabras con acceso directo. Pero a diferencia de la fase logográfica, la representación interna ortográfica ha sido elaborada a través del uso de

<p>pronunciación. Así, por ejemplo, un niño puede reconocer la palabra coca – cola, si la ve impresa en sus colores habituales y sus caracteres usuales; sin estas características no existiría la palabra coca – cola para el niño. Por otro lado, se ha demostrado que un niño lee coca – cola aunque se cambie el orden de las letras, siempre que mantenga sus características.</p>		<p>mecanismos de recodificación fonológica.</p> <p>Finalmente Frith (1985) plantea que en un desarrollo normal el niño atraviesa esas fases por orden secuencial estricto, es decir, las etapas aparecen sucesivamente y cada una de ellas se beneficia de las adquisiciones anteriores.</p>
---	--	--

1.1.3 Procesos implicados en la lectura

Los distintos modelos desarrollados para abordar este tema coinciden en considerar la lectura como una actividad múltiple, compleja y sofisticada, que exige coordinar una serie de procesos de diversa índole, siendo la mayoría de ellos automáticos y no conscientes para el lector. Así, éste debe identificar las palabras escritas y acceder a los significados de las mismas, después de lo cual debe asignar un significado a cada palabra en una oración y construir la proposición. Posteriormente, tiene que comprender cada oración dentro del texto y construir la estructura de éste. Y finalmente, debe asimilar el texto, es decir, debe integrarlo en los conocimientos que ya posee.

El estudio de éstos procesos ha originado, principalmente por razones prácticas o metodológicas, una distinción de los mismos en dos bloques: por un lado, los procesos implicados en el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita (también llamados “procesos de nivel inferior”, de “bajo nivel” o “microprocesos”); y, por otro lado, estarían los procesos que tienen que ver con la comprensión del texto, macroprocesos o procesos de alto nivel. Según Gough, Juel y

Griffith (1992), la lectura sería igual al producto de la decodificación y la comprensión, es decir, incluiría el dominio de las habilidades de reconocimiento de las palabras y de las estrategias de comprensión.

Dentro del proceso de reconocimiento o identificación de la palabra escrita están implicadas una serie de operaciones: la detección de los signos gráficos para su posterior identificación y el acceso al léxico interno o “estructura hipotética donde el individuo tiene almacenados de manera organizada sus conocimientos lexicales, semánticas y sintácticos” (Alegría, 2006). El acceso a esta estructura mental puede hacerse a través de varias vías o estrategias; una de ellas conecta directamente los signos gráficos con el significado y la otra los transforma en fonemas (mediante la aplicación de reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas) y utiliza estos para llegar al significado.

En la comprensión de un texto están implicadas varias actividades que se suceden tras la identificación de las palabras: construir proposiciones y ordenar las ideas del texto, extraer el significado global e interrelacionar globalmente las ideas. Estas operaciones darían lugar a una de las dimensiones de la comprensión: la representación textual o base del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983), pero, además, la comprensión tiene otra dimensión: la representación situacional, que conlleva la construcción en nuestra mente de un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe, donde se moviliza los conocimientos previos del lector para dar acomodo a la información presente en él. Por tanto, “comprender un texto requiere penetrar en el significado del texto y, al mismo tiempo, construir un modelo de la situación tratada en él” (Sánchez, 1993).

La representación textual incluye, a su vez, tres niveles de estructuración, según propone Kintsch y Van Dijk (1978): la microestructura, la macroestructura y la superestructura textual. Mediante la primera actividad extraemos del texto las diferentes ideas o proposiciones que lo constituyen y establecemos entre ellas una relación de continuidad u orden, es decir, en el primer nivel de estructuración estarían implicados dos componentes: por un lado, la organización de los significados en proposiciones, entendidas estas como el significado que subyace a una cláusula u oración (Van Dijk, 1980), y por otro lado, el establecimiento de las relaciones de continuidad temática entre esas proposiciones o progresión temática, que permite responder a preguntas tan básicas como ¿de qué trata el texto ahora? ¿Sigue hablando de lo mismo? (Orrantia y Sánchez, 1994). Esta continuidad temática se produce cuando el lector es capaz de vincular la información

nueva que está procesando con la representación de fragmentos anteriores del texto o aquello de lo que se viene hablando.

Para considerar coherente un texto necesitamos poder extraer su significado global o ser capaces de resumirlo en sus ideas esenciales. La macroestructura se refiere a esas ideas centrales que expresan el significado global del texto, por lo que pueden ser consideradas como unidades semánticas que organizan el discurso. La macroestructura cumple varias funciones: proporciona una coherencia global a las proposiciones derivadas, diferenciando unas ideas de otras y estableciendo una relación jerárquica entre ellas y, además, permite reducir extensos fragmentos de información a un número manejable de ideas, sin que por ello se pierda información relevante. Para llegar al significado global del texto el lector pone en marcha una serie de estrategias que tienen la misión de transformar y reducir la información semántica de un texto; a estas estrategias se las ha denominado macroreglas (Van Dijk, 1980). Estas reglas son tres: la primera es la de supresión, mediante la cual se seleccionan aquellas proposiciones que son una condición interpretativa para las demás ideas del texto y se suprimen las que no son relevantes. La segunda macroregla es la generalización, en la cual, dada una secuencia de proposiciones, sustituimos los conceptos incluidos en esta secuencia por un concepto supraordenado. La tercera macroregla se denomina integración o construcción y en ella una secuencia de proposiciones es reemplazada por otra totalmente nueva, esto es, que no aparece en la base del texto.

Finalmente, existe otro nivel de estructuración que tiene una función organizativa pero en un sentido diferente, ya que no hace alusión al contenido o a la semántica, sino a la forma. Este nivel recibe el nombre de superestructura y constituye la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto, es decir, “alude a la forma o a la organización formal de los textos. Responde la idea de que existen diferentes tipos de texto o discurso: un relato, un artículo periodístico, un ensayo, etc., cada uno con un patrón organizativo característico” (Sánchez, 1989). Es decir, los diferentes tipos de texto ofrecen distintos patrones organizativos o formas de interrelacionar las ideas; en concreto, en los textos expositivos podemos encontrar cinco categorías: como causas o efectos (superestructura causal), como fases o estadios (superestructura secuencial), como semejanzas o diferencias (superestructura comparativa), como problema o solución (superestructura de respuesta) o como rasgos, propiedades (superestructura descriptiva). En el proceso de comprensión, el lector debe reconocer estas estructuras textuales, esto es, debe conocer

esas categorías y cómo se relacionan entre sí, ya que mediante esa estructura podrá organizar e interrelacionar la información que va procesando.

1.2 Dificultades De Aprendizaje

Como lo mencionan Major y Walsh (2006):

En la enseñanza de los niños con dificultades de aprendizaje el profesor debe averiguar cómo aprende cada niño: debe conocer sus puntos débiles y fuertes, no solo en lo relativo a las tareas académicas como leer y escribir, sino también en todo lo referente a sus facultades de aprendizaje, como son la percepción, la audición, la visión y la memoria. Una vez analizada estas cuestiones en cada niño en particular, entonces todos los tipos de actividades pueden sincronizarse y ponerse en práctica (p56).

Mencionando igualmente que algunos de los docentes, con frecuencia, manejan el término “dificultades de aprendizaje” con poca propiedad al hablar de niños con dichas dificultades.

Los resultados en un estudio realizado por: Jiménez, Guzmán, Rodríguez, y Artiles, C. (2009) identificaron que según reportes de los docentes el 27.9% de los niños presentaba dificultades de aprendizaje, sin embargo este porcentaje disminuye ante el criterio de pruebas psicométricas siendo del 8,6% en una muestra de 1050 niños. Al igual que un estudio realizado por Molano y Polanco (2018) identificaron que el 37 % de los niños en una muestra no representativa de 30 participantes tenía un nivel bajo en producción textual. En otro estudio realizado por Vaca (2011) refiere que el 61,20 % de los niños participantes en su investigación presentaban dificultades en el desempeño lector.

En cuanto al desarrollo del estudio de las dificultades de aprendizaje, en las investigaciones realizadas por Myers y Hammill (2003) se establece tres fases en las cuales se dieron lugar los cambios más significativos: la primera fase relacionada con los fundamentos entre los años (1800 - 1940) estudiando las dificultades de aprendizaje en adultos con lesión cerebral o trauma. La segunda fase entre (1943 - 1963), en donde el foco de la investigación se dirigió más hacia los niños dando lugar a la creación de los test de evaluación, y una última fase (1963 a la actualidad) en donde se presenta mayor interés por el estudio de las dificultades de aprendizaje, creando

organizaciones a favor de los niños con dicho diagnóstico, igualmente a nivel legal se crean normas y preparación a maestros enfocada principalmente al contexto escolar.

1.2.1 Teorías sobre dificultades de aprendizaje

Teoría psicoanalítica

En este enfoque se tienen en cuenta las funciones del aprendizaje: la conservadora, la función socializante, función receptiva y función transformadora, manifestando que el aprendizaje se da de manera transmisible y a la vez como posibilidad liberadora al referirse que se puede escoger lo que se aprende evidenciado en la motivación. Igualmente, esta teoría plantea que el aprendizaje se da frente a dos condiciones, las internas y las externas, pero a manera descriptiva no haciendo alusión a la dicotomía estímulo – respuesta. Las condiciones internas referidas en el sujeto dentro de tres planos: el neurofisiológico, el cognitivo y el comportamental y las externas se refieren a los estímulos del ambiente. En cuanto a las dificultades de aprendizaje se hace referencia a esta condición como un síntoma desde el cual se manifiesta un signo de compensación y no necesariamente el “no aprender” es algo negativo, por lo cual es necesario tener en cuenta los factores: orgánicos, específicos, psicógenos y ambientales.

Teoría Neurobiológica

En esta teoría las dificultades de aprendizaje se originarían por una lesión a nivel cerebral, ya sea por causa pre, peri o postnatales de manera endógena o exógena que alterarían el proceso normal de aprendizaje.

En 1981 el Comité Nacional Conjunto para las Dificultades de aprendizaje (como se citó en Santiuste, V. y Santiuste, M. 2008) las define como:

“un concepto heterogéneo, que afecta a sujetos con problemas significativos en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo; son intrínsecas al sujeto, aunque puedan coexistir con otros problemas; son debidas a trastornos intrínsecos al individuo que pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Además, coexisten con problemas de conductas de autorregulación, de percepción social y de interacción social. (p. 658).

Actualmente las principales características de los problemas de aprendizaje son: factor de desfase, dificultad del aprendizaje académico, trastornos del lenguaje, trastornos perceptivos, déficit metacognitivos, problemas socio-emocionales, problemas de memoria, trastornos motrices, trastorno de la atención e hiperactividad. Así mismo en la actualidad se logra detectar individuos con dificultades de aprendizaje a cualquier edad desde preescolar hasta la edad adulta. Igualmente se hace referencia a la heterogeneidad de las dificultades de aprendizaje existiendo múltiples tipos de problemas de aprendizaje y sus posibles combinaciones y severidades.

Teoría Biológico-ambiental

Myers y Hammill, (2003) definen las dificultades de aprendizaje como: las dificultades especiales en el aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento empleo de lenguaje, sea hablado o escrito estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir deletrear o en aritmética. Se trata de condiciones que se han definido como impedimentos de tipo perceptual, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia evolutiva. etc. Sin embargo, no se trata de problemas de aprendizaje debido más que nada a impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbación emotiva o desventajas ambientales. Igualmente las bajas calificaciones no son suficientes para indicar la existencia de problemas de aprendizaje. Se establecen tres aspectos en la alteración de cada proceso. Pérdida de un proceso básico ya aprendido, inhibición en el desarrollo de tal proceso o interferencia con la función de ese proceso.

1.2.2 Dificultad en los procesos de escritura

Emilia Ferreiro aclara que es necesario reintroducir el tema de la escritura como sistema de representación del lenguaje en las diferentes actividades, y por ende, tomar al niño como alguien que piensa, que construye sus propios saberes y que realiza acciones sobre la realidad para acomodarlo a la suya. (Ferreiro, 1997) En fin, un entorno agradable en experiencias y situaciones donde el niño o la niña puedan aprender a su propio ritmo y así adherir a su pensamiento lo necesariamente importante para sus conocimientos.

Gregg, en 1992 definió las dificultades en el proceso de escritura como una dificultad significativa en el desarrollo de estas habilidades. Este trastorno no se explica por la presencia de un trastorno mental, ni por insuficiente escolarización, ni por déficit visual y auditivo. Se clasifica como tal sólo si producen alteraciones relevantes en el desempeño académico o en las actividades de la vida cotidiana. La gravedad del problema puede ir desde el deletreo, hasta errores en la sintaxis, estructuración o puntuación de las frases o en la organización de párrafos. Este trastorno suele presentar varias áreas alteradas como el deletreo, la sintaxis escrita en contraste con la sintaxis oral y la organización del texto (coherencia y cohesión). Se pueden evidenciar las siguientes características:

CARACTERÍSTICAS DE LAS DIFICULTADES EN ESCRITURA		
Trastornos gramaticales	Trastornos fonológicos	Trastornos viso-espaciales
Sustituciones, omisiones o adiciones simples de nombres, verbos, adjetivos o adverbios.	Trastornos fonológicos. Sustitución u omisión de morfemas. Sustitución u omisión de fonemas.	Confusión de letras. Lentitud en la percepción visual. Inversión de letras.
Sustituciones, omisiones o adiciones simples de preposiciones, pronombres, determinantes, cuantificadores o conjunciones.	Sustitución de sílabas. Transposición de morfemas, fonemas y sílabas.	Trasposición de grafemas Sustitución de grafemas.
Orden alterado de las palabras.		

1.2.3 Dificultad en el proceso de lectura

En cuanto a la lectura, Egidio Lopera (1985) señala que existen tres hipótesis que explican el origen de los problemas de aprendizaje de la lectura.

1. Hipótesis visomotora y perceptivo – motora: son las dificultades que presenta un sujeto para percibir la realidad y representarla acertadamente a una expresión motora.

2. Integración perceptiva deficiente: se da en individuos que presentan fatiga, distracción, olvido, confusión de lo aprendido y rechazo a seguir aprendiendo, esto se debe a una sobrecarga a nivel neurológico.

3. Dificultad para integrar los conocimientos escolares: cuando el estudiante presenta una disfunción en el funcionamiento lingüístico: fonológica, semántica y sintáctica. (Lopera, 1985) Por otro lado, Salvador en la Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales destaca dos grupos relacionados con las dificultades de aprendizaje en la lectura “Un primer grupo de lectores con dificultades específicas estaría formado por aquellos que manifiestan un uso inadecuado de la vía léxica o directa, por lo que leen todas las palabras a través de la vía fonológica” (Salvador, 2001) lo anterior se basa en una lectura lenta sin considerar el aspecto visual de las palabras por lo tanto esto lleva a errores sintácticos, empobrecimiento del vocabulario y problemas en las palabras homófonas.

Un segundo grupo de lectores con dificultades específicas serían aquellos que manifiestan un uso inadecuado o mal uso de la vía fonológica o indirecta, pero que son capaces de emplear la vía léxica. Por ello, tienen problemas a la hora de leer palabras nuevas (y pseudopalabras), no mostrando dificultad con las palabras familiares. Se basan, pues, en el reconocimiento visual de las palabras, lo que lleva a cometer errores típicos de lectura como son las omisiones, sustituciones inversiones (Salvador, 2001) excluyendo el uso de la palabra en el contexto haciendo una mala inferencia de éste.

También se encuentran las problemáticas de tipo emocional, “las cuales pueden afectar sensiblemente las diferentes esferas funcionales de la personalidad” (Silva, 1985) fundamentalmente el entorno escolar, viendo fallas en el rendimiento académico del sujeto y llegando así al fracaso escolar. Siguiendo con lo anterior, Silva señala que “existen además dos cuadros altamente peculiares que, sin ser específicos presentan complejidades en su interpretación.” (Silva, 1985)

Las dificultades de aprendizaje derivadas de la “deprivación” socio-ambiental cultural: Se refiere a la falta de oportunidades de niños y niñas que se encuentran alojados en sitios vulnerables. Encontrando limitación en el desarrollo intelectual y a nivel físico por la desnutrición, afectando

fundamentalmente la formación integral de los niños y niñas que como consecuencia presentan problemas de aprendizaje. (Silva, 1985)

Dificultades de aprendizaje derivadas de fallas metodológicas: Se refiere a las intervenciones pedagógicas del maestro, teniendo en cuenta la metodología, el ambiente del salón, los recursos didácticos que se usan, las rutinas diarias. (Silva, 1985)

1.3 Teoría de representaciones sociales

De acuerdo a Moscovici (1961), las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: permitir a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y facilitar la comunicación entre ellos. Son un tipo particular de estructura compartida intersubjetivamente, que permite la comunicación, la comprensión y la transformación de la realidad. Jodelet (1989) refiere que las representaciones sociales son fenómenos complejos, siempre activos y determinantes de la vida social. Su riqueza fenoménica, por lo general estudiada como aspectos aislados, incluye elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones e imágenes, organizados bajo el espacio de un saber que dice algo sobre el estado de una realidad. Moscovici (como se citó en Lacolla, 2005).

La teoría de las representaciones sociales trata de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y la razón; y la realidad del pensamiento del mundo social, es decir, de qué manera el pensamiento de sentido común, invadido de teorías implícitas y basado fundamentalmente en lo perceptivo, recepción a todo el bombardeo de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes que la ciencia "inventa" permanentemente. Y cómo todo esto se transforma en una "ciencia popular" que incide sobre la manera de ver el mundo y de actuar de todos quienes pertenecen a una determinada sociedad (incluyendo, por supuesto, a los estudiantes y maestros) (p.2).

En primer lugar, se considera que a pesar de que una representación social comprende una gran variedad de fenómenos, se puede entender como un sistema de referencia que permite dar significado a los hechos. Es decir, que constituye una especie de "anteojos" que ofrecen una forma de ver conceptos o sucesos e interpretar teorías implícitas para establecer afirmaciones sobre individuos o sobre la vida cotidiana. En forma general, la mayoría de los autores proponen definir

la representación social como el concepto con el que se designa a una forma de conocimiento determinado, es decir, el saber no científico (el sentido común), donde la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados manifiestan los contenidos temáticos, designando entonces, este concepto a una forma de pensamiento social.

Las RS, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen a su vez como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (Araya, 2002).

1.3.1 Características de las representaciones sociales

Lacolla (2005) afirma que:

La percepción de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrásico, sino que existen diferentes visiones compartidas por distintos grupos sociales que tienen interpretaciones similares sobre los acontecimientos... Afirmando en función de las características de las representaciones sociales, que el pensar del individuo tiene una marcada determinación social, y de igual manera puede considerarse la incidencia del ámbito "aula escolar" (p4).

Además, Lacolla, aporta algunas características fundamentales de las representaciones sociales:

- Siempre se constituye como la imagen, o alusión de un objeto, persona, acontecimiento, idea y por eso se la llama de este modo, ya que lo representa.
- Tiene un carácter simbólico y significativo. La representación como imagen, concepto y otros, no es una mera reproducción del objeto ausente, sino que es una construcción, donde el sujeto aporta algo creativo. Por lo tanto puede afirmarse que tiene un carácter constructivo, a la vez que resulta medianamente autónomo y creativo.

Según Moscovici (como se citó en Pereira de Sá, 1993) la pauta principal que caracteriza una representación social es "la transformación de lo no familiar en familiar", es decir, se responde a la pregunta de por qué se crean las representaciones, cuando se puede afirmar que algo nuevo, no familiar debe ser incorporado a los universos conceptuales preexistentes. Entonces los procesos que operan hacen que lo novedoso se vuelva familiar y se torne socialmente conocido, perdiendo así la novedad y asumiendo como "real". Definitivamente, se relaciona con un carácter de pensamiento social que se pone en práctica en cada instancia comunicacional y que suele tener el poder de señalar nuestro accionar e influir significativamente en nuestra vida cotidiana.

Abric (como se citó en Araya 2002) "mediante el abordaje de las representaciones sociales, se posibilita comprender la dinámica de las interacciones sociales y esclarecer los determinantes de las prácticas sociales, pues el discurso, la práctica y la representación, se generan mutuamente" (p12).

Según Berger y Luckman (1991), la tendencia fenomenológica de los individuos a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas es consecuencia de la construcción social de la realidad. Las personas perciben la realidad como independiente de su propia apreciación, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone, es decir las personas aprecian la vida cotidiana como una realidad previamente ordenada.

1.3.2 Conformación y modelos de conformación de una representación social.

Moscovici (1985). Una representación para que sea constituida como social debe responder a mecanismos internos. Estos mecanismos son detallados en dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y cómo esta representación transforma lo social. Estos procesos se denominan, Mecanismos de objetivación y Mecanismos de anclaje. Según Lacolla (2004).

El campo de las representaciones sociales se organiza en torno al núcleo figurativo, que constituye la parte más sólida y estable de la representación. Éste ejerce una función organizadora para el conjunto de las representaciones sociales dando significado a los elementos presentes. El núcleo se constituye a través de la objetivación por la transformación de los conceptos relacionados con un objeto en imágenes, lo cual permite una visión menos abstracta del objeto representado. La

objetivación puede definirse entonces como una operación formadora de imagen y a la vez estructurante (p5).

1.3.2.1 La información.

Concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas. Sin embargo, hay que considerar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible.

El origen de la información es, asimismo, un elemento a considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social.

1.3.2.2 La actitud.

Consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Su identificación en el discurso no ofrece dificultades ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que por consenso social se reconoce como positivo o negativo, por tanto, es la más evidente de las tres dimensiones.

La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente, aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo pueden tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular.

La concepción unidireccional de las actitudes considera que ellas se componen básicamente de un elemento afectivo. La concepción bidimensional añade al anterior, el elemento cognoscitivo. Finalmente, un punto de vista tridimensional la complementa con una tendencia comportamental. Es esta última visión sobre la actitud la que más se aproxima al concepto de representaciones sociales. Sin embargo, el origen del término actitud es eminentemente psicológico y aunque se usa en el campo social, no ofrece la estructura dinámica que tiene él de representación. Se puede decir entonces que las representaciones sociales contienen a las actitudes y no a la inversa, ya que aquellas van más allá del abordaje tradicional de las actitudes y acercan mucho más el concepto al campo social.

1.3.2.3 La objetivación.

Se define la objetivación como una acción formadora de imagen y de estructura, que propicia darles imagen a las nociones abstractas, proveyéndoles cuerpo a las ideas. Para Jodelet (1989), “objetivar es reabsorber un exceso de significados materializándose.”(p 481)

Generalmente, se admite que las experiencias diarias son las que intervienen al contribuir con datos sensibles, permitiendo reinterpretar conceptos abstractos definidos científicamente. Se resume diciendo que el modo en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos sufren una serie de transformaciones específicas para formar luego parte de las representaciones sociales de dichos objetos, es lo que se considera la objetivación.

El intercambio que se da entre la percepción y concepto a través de la imagen, facilita la representación, debido a que las ideas abstractas se transforman en formas icónicas y este proceso se materializa en imágenes concretas. La objetivación, sin embargo, es estrictamente conceptual, debido a que al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas.

La objetivación muestra tres etapas:

a). La etapa de selección y descontextualización de los elementos de la teoría (Construcción selectiva). En esta etapa se separan las informaciones del campo científico al que corresponden y el público que las proyecta como hechos de su propio mundo, se apropia de ellas para lograr así “dominarlas”.

b). **Esquemización estructurante:** corresponde a la formación de un núcleo figurativo, es decir, una estructura de imagen que reproduce una estructura conceptual. En esta etapa, los elementos de información una vez adaptados a través del proceso de apropiación, se organizan facilitando una imagen coherente y sencillamente expresable del objeto representado; alcanzando así un esquema figurativo, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas, más accesibles al pensamiento concreto.

c). **Naturalización:** es la fase en la que se coordinan los componentes del pensamiento que se convierten en elementos de la realidad, referentes del concepto en cuestión. El esquema figurativo adquiere un estado filosófico como un componente más de la realidad objetiva, es decir, se deja de lado el carácter simulado y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia real.

En conclusión, el pensamiento social divide los procesos y los productos, quedándose únicamente con el resultado, ignorando el proceso de producción del producto. El modelo figurativo adquiere un estado de evidencia, integrando una ciencia de sentido común.

1.3.2.4 El anclaje.

Corresponde a un mecanismo fundamental de la formación de las representaciones sociales, que toma la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento para integrar, desafiando las innovaciones de los objetos que no son familiares. Dentro de la teoría que propone el anclaje, el significado y la utilidad le son conferidos a las representaciones sociales desde lo personal, lo cual provoca que la conformación de las representaciones sociales está condicionada a la pertenencia del sujeto a un determinado grupo social.

Por lo anterior, se define el anclaje como un proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto. Articulando de esta forma las tres funciones básicas de la representación: la función cognitiva de integración de lo novedoso, la función de interpretación de la realidad, y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

1.3.2.5 El campo de representación.

Refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación social. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación.

En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social.

El campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

La teoría del esquema figurativo tiene importantes implicaciones para el cambio social. En efecto, las actuaciones tendientes a modificar una representación social no tendrán éxito si no se dirigen prioritariamente a la modificación del esquema puesto que de él depende el significado global de la representación.

En síntesis, conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual. Banchs (como se citó en Araya 2002).

No cabe duda que el campo de representación constituye la dimensión más interesante y más original y quizás la más difícil de captar. Es importante, por lo tanto, tener claridad — dado que las tres dimensiones refieren al análisis de contenido de los discursos— que el campo de una representación es una dimensión que debe analizarse en función de la totalidad del discurso y no sólo en un párrafo o en una frase (p41).

1.4 Representaciones sociales en el trabajo docente.

Diversos estudios realizados e investigaciones sobre la formación y el trabajo docente Andre, Simoes, Carvalho y Brzezinski, I (1999); Placco, (2005), Menin y Shimizu, (2005), evidencian la complejidad de dicha temática. Ésta requiere la delimitación de marcos teóricos que abarquen tanto los aspectos sociales e históricos como los subjetivos y prácticos, involucrados en el estudio acerca del trabajo docente.

Como sugiere Prado de Sousa (2007), al tomar como eje al docente, en lo que respecta a los procesos de construcción de sí mismo y de su profesión, debe delimitarse una base teórica y otra metodológica que permita comprender tanto los saberes construidos sobre el trabajo docente, así como también, cómo a partir de ellos, el sujeto-profesor se construye a sí mismo en un determinado contexto social. Desde una perspectiva psicosocial, implica considerar aspectos vinculados a la colectividad, tales como clase social, familia, grupos, sociedad, Estado, y también al individuo y su experiencia vivida, siendo imposible considerarlos como individuos aislados. Es decir, analizar el trabajo del profesor implica comprenderlo como sujeto que no es únicamente un procesador de información, sino un constructor activo de significados con los que teoriza acerca de la realidad social.

La comprensión de ese proceso pasa por el análisis de las representaciones sociales de los profesores acerca de su trabajo. Eso significa develar cómo comprenden y explican el sentido de su tarea, los factores que conducen a “su buen desempeño”, los vínculos que mantienen con su profesión y que definen su identidad social, el saber que los constituye en tanto profesor, y las expectativas que tienen en relación a su futuro profesional, así como también las que orientaron su elección de formación.

Jackson, (1975) plantea que, durante el desarrollo de la jornada escolar, todo aquello que no parece extraordinario que ocurre en la más fiel monotonía, pareciera que no tuviera relevancia en la cotidianidad de la escuela, siendo lo sobresaliente y fuera de lugar aquello que los niños narran y comparten con sus familias que en todo caso serían los aspectos más superficiales de la vida escolar. Los padres como los profesores raras veces se detienen a considerar la importancia de miles de episodios insignificantes que, unidos constituyen la rutina de la clase.

La escuela es un sitio donde se aprende, se aprueba o desaprueba o se suspende, pero también es un lugar donde los niños se sientan, escuchan, esperan, levantan la mano. En la escuela

encontramos amigos y enemigos, liberamos la imaginación, pero también se bosteza, se pinta en las sillas, entre otras cosas triviales; así que es necesario reconocer que el estudiante pasa mucho tiempo en la escuela. En donde el aula de clases es un entorno de colores y olores convirtiéndose en algo tan familiar para docentes y estudiantes quedando relegados a la periferia de la conciencia. La clase no es solo un entorno físico, sino que, además ofrece un contexto social constante. Los niños se sientan en el mismo pupitre y el profesor en el mismo lugar; creándose un ambiente de uniformidad, evidenciándose en las características rutinarias y cíclicas de las actividades que se realizan en clase, siendo estas actividades realizadas bajo normas muy claras que los estudiantes deben comprender y obedecer.

Hay un aspecto en la vida del escolar que se prefiere silenciar, y es el hecho que los jóvenes tienen que estar en la escuela, quiéralo o no, es decir que su asistencia, en algunos casos, es involuntaria, en donde el niño tiene que inventar estrategias para enfrentar el conflicto que frecuentemente surge entre su inclinación natural y las exigencias de la institución. Esto no quiere decir que los niños no corren alegremente en la escuela, sino que los docentes y padres estarán alerta de aquellos niños que no quieran ir. Entonces hay tres hechos que hasta el más pequeño escolar tiene que aprender a enfrentarse y son: el grupo, evaluaciones y poder (autoridad).

La enseñanza implica mucho trabajo, y el niño debe comprender que la mayor parte de las cosas que se hacen se realizan en colaboración con otros. Partiendo de que es el profesor el canalizador del intercambio social en clase, siendo en regulador del diálogo, decide el orden de las intervenciones y adicionalmente ejerce la función de “sargento”, organizando la distribución de recursos y conceder privilegios a los estudiantes que lo merecen, además se ocupa de que todo empiece y termine a su debido tiempo. Donde generalmente las cosas suceden no porque los estudiantes quieren, sino porque ha llegado su tiempo. Todas estas acciones del profesor están unidas por el carácter masivo de la clase, estando el docente ocupado por la presión del número y el tiempo, así que es necesario para evitar el caos poner ciertos “controles”.

Cada miembro de grupo tiene un ritmo de aprendizaje en particular, por tanto es inevitable, que algunos estudiantes tengan que esperar hasta que los alcancen los otros, e incluso los niños en muchas ocasiones tiene que esperar hasta que llegue su turno, así que es la espera una consecuencia de la vida en grupo, no necesariamente esperar es algo negativo, claro está que si la espera no es en vano.

Aprender a vivir en la escuela implica aprender a renunciar a los propios deseos, así como esperar antes de que se cumplan. La sujeción a un horario exige que las actividades comiencen, a veces, antes de que se haya suscitado el interés por ellas, dejándose en muchas ocasiones el trabajo anterior sin concluir. Y para que el niño responda a las demandas académicas, el niño debe aislarse dentro del grupo, ignorando a sus compañeros, a los cuales tiene muy cerca, sin embargo teniendo en cuenta que el grupo no es desconocido existe una tendencia a que los niños se estén comunicando.

El segundo aspecto relacionado con la evaluación, en donde los niños tienen que ser constantemente juzgados por sus progresos y llevándose un registro semi-público, pero el docente no es el único que evalúa, los compañeros de clase también tienen una función evaluadora y también está la evaluación que implica una autocrítica. La evaluación tiene otras funciones, no solo evaluar el conocimiento adquirido, sino también evaluar la adaptación del estudiante a las expectativas institucionales y evaluar aspectos de su comportamiento: colaboración, orden, nivel motivacional, entre otras. En general en todo contexto escolar de casi todos los estudiantes implica una mezcla de alabanza y reprobación. Afirmándose que si queremos que los niños sigan aprendiendo después de abandonar la clase, sería conveniente disminuir la importancia de las notas y de otras gratificaciones extrínsecas, centrando el esfuerzo en que el estudiante obtenga sus mejores satisfacciones de la actividad de aprender.

El tercer aspecto que los niños tienen que aprender es a acostumbrarse al desequilibrio del poder, los profesores son más fuertes que los estudiantes en el sentido de que tienen más responsabilidad en la configuración de los acontecimientos de la clase, donde la relativa impersonalidad y limitación de la relación profesor – estudiante repercute en el modo de ejercer la autoridad de la clase, donde la autoridad del docente es restrictiva y preceptiva, es decir no solo impedir comportamientos anómalos sino también asignar tareas a los niños. Y en este sentido los niños aprenden a fijarse y a prestar atención, desarrollando hábitos de trabajo, abandonando sus propios deseos para realizar otros, es así como en algunos estudiantes surge la dificultad en adaptación de la clase.

Otro aspecto que nos interesa es conocer la actitud del profesor en cuanto al desarrollo de las clases, para lo cual se cita a Jackson quien realizó un estudio con un grupo de docentes notables por su buen desempeño explorando las siguientes tres áreas: la autoevaluación del profesor, el empleo de la autoridad institucional y la satisfacción que nace del trabajo de un profesor,

analizando los resultados desde cuatro temas: inmediatez, informalidad, autonomía e individualidad.

La inmediatez es tomada como la urgencia y espontaneidad que aporta emoción y variedad al trabajo del profesor. Es necesario identificar la diferencia sutil que existe entre el comportamiento que indica la ausencia de entusiasmo y el que hace pensar que existe una dificultad para aprender, es decir, que existe una diferencia entre si les gusta lo que haces o aprenden lo que enseñas. Así mismo a la hora de evaluar, estos profesores recurren principalmente al comportamiento de hoy y no al examen de mañana. Teniendo mayor importancia el entusiasmo de los estudiantes y su participación. Se hace referencia, que los exámenes objetivos están dirigidos por las autoridades de control, quienes desconocen los objetivos pedagógicos y de la rutina de la clase.

La informalidad hace referencia al empleo de la autoridad, poniendo en práctica su autoridad de forma más natural que sus predecesores, relajándose en cuanto a este uso según la experiencia, aunque existen límites hasta dónde pueden llegar.

La autonomía es la relación del docente con el cuerpo directivo, donde existe una rigidez y formalidad aparente mayor a la deseada. En este aspecto se menciona dos condiciones hipotéticas de amenaza a la autonomía, la primera la posibilidad de un plan de estudios inflexible y la otra se relaciona con la posible invasión de la clase por parte de los superiores administrativos con fines evaluativos. En el primer caso la idea de que los profesores “confeccionan” un plan de trabajo con mucha antelación, está relacionado con la amenaza de un control estricto, existiendo dos inquietudes, el miedo a que se destruya la espontaneidad y el malestar que genera un supuesto insulto al orgullo profesional.

El último tema es la individualidad, tratándose del interés del profesor por el bienestar de cada alumno de su clase, estando relacionado con lo que el profesor ve que sucede con cada uno de ellos. Los sucesos inesperados en la clase varían considerablemente en tamaño e importancia comprende desde los pequeños que son graciosos o molestos, hasta los grandes avances de progresos y despertares motivacionales de algún niño. En especial aquellos niños que son “problemáticos” e indeseados por algunos docentes, se convierten en retos profesionales para ayudar en el progreso de estos estudiantes.

1.5 Referentes Legales Y Educativos

Protocolos y Política educativa acerca de la atención a niños y niñas con “dificultades de aprendizaje”.

Es importante indagar sobre la política educativa que gira alrededor de la atención de los niños que presentan “dificultades de aprendizaje” para comprender el comportamiento y la toma de decisiones de las instituciones educativas en cuanto al manejo de estos estudiantes.

1.5.1 La ley 1098 de 2006

La ley de infancia y adolescencia en el artículo 42 titulado *Obligaciones especiales de las instituciones educativas*. Para cumplir con su misión las instituciones educativas tendrán entre otras las siguientes obligaciones:

“...6. Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica...”

Como se menciona en el artículo 42 de la ley de infancia y adolescencia, algunas instituciones educativas han optado por buscar estrategias para nivelar a los niños que presentan dificultades de aprendizaje, algunas establecen convenios con instituciones y fundaciones externas, donde los padres son quienes realmente asumen el costo terapéutico; siendo un lucro para los entes administrativos de dichas fundaciones e instituciones. Estos centros de servicio terapéutico brindan un servicio de atención integral (psicología, terapia ocupacional, fonoaudiología y neuropsicología), teniendo una comunicación permanente con la escuela y los docentes para establecer objetivos, recomendaciones e informar sobre los procesos de evolución terapéutica.

También se encuentran otras instituciones de carácter oficial que cuentan con el servicio de orientación, quien es el encargado de determina la necesidad o no de realizar remisiones a servicios externos, seguimiento a las familias para que apoyen el proceso educativo y cumplan con los compromisos adquiridos, además de solicitar pruebas de Coeficiente Intelectual CI y que justifique

la permanencia del niño o niña en un programa de flexibilización curricular. En estas instituciones los docentes que identifican a los niños que “presentan dificultades” remiten a los niños al servicio de psicología y el profesional en psicología a su vez remite al niño o niña a valoración por los profesionales en terapia ocupacional, fonoaudiología, educación especial y psicología; según los resultados obtenidos, son remitidos al programa de inclusión si se encuentra comprometido su CI, llamando a estas dificultades permanentes, o a la EPS si el niño presenta capacidades cognitivas adecuadas, llamando a estas dificultades transitorias. *Este modelo es desarrollado bajo la ley general de educación 115 de 1994 en el Título III Modalidades de atención educativa a poblaciones, capítulo 1 Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales.* Otras instituciones educativas principalmente de carácter privado, cuentan con la prestación de este servicio dentro de la institución, realizando contratación directa de los profesionales requeridos, prestando además servicio de promoción y prevención en la emergencia de “dificultades de aprendizaje” en las áreas desempeñadas por cada profesional y no solo el servicio de intervención.

Se puede evidenciar como a nivel institucional hay una variedad de procedimientos para la atención a niños con “dificultades de aprendizaje” pero en todos los casos los niños asisten a servicios de intervención terapéutica, sin embargo, se observándose la falta de consenso frente a este tema, siendo necesario generar espacios de discusión y realización de investigaciones que propicien la aproximación a parámetros normativos para favorecer la regulación, control y calidad del servicio que presta las instituciones e igualmente determinar la calidad de las instituciones externas a la escuela que prestan el servicio extracurricular ya que la gran falencia de estos centros es la falta de conocimiento pedagógico ya que realizan la intervención a nivel terapéutico.

1.5.2 Orientaciones pedagógicas para el grado Transición

(MEN, 2014) Puede afirmarse que la atención a la primera infancia nace con una doble función que no siempre se presenta articulada.

Por un lado, la función asistencial tiene que ver con la respuesta a las necesidades básicas de las niñas y los niños, tales como protección, alimentación y salud; si bien se requieren, no son suficientes para la promoción de su desarrollo. Por su parte, a la función educativa se le asigna una finalidad, la de ser preparatoria para el nivel de educación primaria, con lo

cual se enfatiza el carácter de una educación en función del ingreso de las niñas y los niños al primer grado. Esta finalidad se asume de dos maneras diferentes: por un lado, como “adelanto” a los procesos escolares propios de la educación básica primaria, de manera particular en procesos de lectura, escritura y operaciones matemáticas. Por otro lado, como una manera de introducir a las niñas y a los niños a las dinámicas propias de la cultura escolar (p 23)

Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad. (p10)

En ese sentido, son actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático, (p11), en este sentido el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo. (p40)

1.5.3 Exigencias curriculares en las áreas de lectura y escritura en los grados primero y segundo de educación básica primaria.

Por otra parte, para lograr comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela, no se puede olvidar que el currículo supone la concreción de los fines

sociales y culturales de socialización. El currículo tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él que se denota el contenido, teniendo en cuenta condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto. Igualmente, el proyecto cultural y de socialización que tiene la escuela para sus estudiantes y profesores no es neutro y es así como el currículo refleja el conflicto entre intereses dentro de una sociedad y los procesos dominantes que rigen los procesos educativos, encontrándose así la existencia de un currículo oculto de manera implícita.

El aprendizaje de los procesos de lectura y escritura son considerados los más importantes siendo los más fundamentales en la escuela durante los primeros años de escolarización. Tanto así que hay una relación establecida entre la lectura, la escritura y el rendimiento escolar. Los procesos de lectura y escritura han sido asumidos por los docentes en el área de español y literatura. Cuyos principales objetivos en estas áreas son:

Comunicación escrita:

Aprender a redactar supone un proceso largo y de mucho esfuerzo. En general, los avances en la producción de textos escritos están relacionados muy significativamente con las actividades didácticas que los docentes propongan a sus alumnos, sin embargo, los siguientes criterios son los tenidos en cuenta:

Los procesos de construcción de escritos que tengan cohesión y coherencia, el uso y estilo de diversos textos literarios, la escritura de palabras, frases y párrafos utilizando estrategias para la ortografía, al igual que la organización, presentación y caligrafía en los escritos.

Tradicionalmente, en el aula se hacían pocas actividades de escritura con propósitos comunicativos. En este sentido se daba preferencia al dictado y a la copia, para luego centrarse en los aspectos ortográficos. Era igualmente frecuente que, cuando se pedía una “composición libre”, ésta se dejara sin revisar, o bien se evaluara atendiendo la ortografía y la caligrafía de los alumnos. Sin duda, la ortografía y la presentación son importantes; sin embargo, es conveniente resaltar otros aspectos del texto que son centrales:

- El proceso mismo de escritura (la planeación, realización y evaluación de lo escrito).
- La coherencia y cohesión con que se aborda el tema del texto.

- La organización del texto a través de la puntuación, la selección de las diferentes oraciones, frases y palabras dentro del escrito y la “puesta en página” a través del establecimiento de párrafos. Secciones ordenadas de texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.
- Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones, la ortografía, etcétera.

Lectura y comprensión de lectura:

Este criterio evaluará los niveles del proceso lector de los estudiantes, teniendo en cuenta la fluidez, independencia, confianza y comprensión de lectura tanto de textos, como de imágenes, así como la capacidad para apreciar la lectura de obras literarias propias para la edad y el criterio de escogencia de las mismas.

Desde el inicio de la primaria, e incluso desde el preescolar, es importante enseñar una serie de estrategias de lectura que aseguren que los alumnos, además de poder localizar información literal, estén en condición de inferir y deducir sobre los elementos que les proporciona un texto, y con esto, comprender lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal es uno de los objetivos centrales de la educación básica. En este sentido, se pretende que puedan progresivamente lograr mejores análisis de los textos que leen y tomar una postura frente a ellos.

1.5.4 Estándares básicos de competencias del lenguaje

Los estándares básicos en las competencias del lenguaje plantean que siendo una facultad innata de todo ser humano que permite el desarrollo individual y social teniendo de esta manera un doble valor: un valor subjetivo y un valor social. Sin embargo, hay diferentes formas de las manifestaciones del lenguaje y no solamente a nivel oral. Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La *producción* hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la *comprensión* tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.

Cómo orientar la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media

Se han definido los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje.

La pedagogía de la lengua castellana.

Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico.

Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación.

La pedagogía de la literatura.

Por su parte, la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje.

La pedagogía de otros sistemas simbólicos.

Estos sistemas tienen que ver con lo *verbal* (lengua castellana, para este caso) y lo *no verbal* (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje.

La estructura de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje.

Los estándares han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización. Ellos son:

- Producción textual.
- Comprensión e interpretación textual.
- Literatura.
- Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.
- Ética de la comunicación.

En lo conceptual, los estándares propuestos en el área de lenguaje para cada grupo de grados presuponen unos conocimientos construidos en los grados anteriores, lo cual permite verlos como secuenciales, no sólo de un grado a otro, sino de un grupo a otro, atendiendo requerimientos de orden cognitivo y buscando potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien interrelacionándolos en forma adecuada para alcanzar los objetivos propuestos

Tabla 1: estándares básicos de competencias de lenguaje primero a tercero

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
<i>Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.</i>	<i>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</i>	<i>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</i>
<p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas. • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. <p>Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación</p>	<p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. • Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. <p>Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.</p> <p>Elaboré un plan para organizar mis ideas.</p> <p>Desarrollé un plan textual para la producción de un texto descriptivo.</p>	<p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. • Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. <p>Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.</p> <p>Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>

<p>comunicativa en la que intervengo.</p> <p>Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.</p> <p>Describo eventos de manera secuencial.</p> <p>Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones.</p> <p>Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.</p>	<p>Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.</p>	<p>Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.</p> <p>Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.</p> <p>Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.</p>
--	--	---

LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS		ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
<i>Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</i>	<i>Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.</i>	<i>Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.</i>	<i>Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</i>

<p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. • Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos. • Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones. • Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro. • Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. • Participó en la elaboración de guiones para teatro de títeres. 	<p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico los Diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo. • Caracterizó algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa, entre otros. • Comento mis programas favoritos de televisión o radio. • Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla. • Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, 	<p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas. • Expongo oralmente lo que me dicen mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos, etc. • Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. • Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta. • Relaciono gráficas con texto escrito, ya 	<p>Para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa. • Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta. • Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto. • Identifico la intención de quien produce un texto.
---	--	---	--

	<p>anuncios comerciales, dibujos animados, caricaturas, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none">• Utilizó los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporar de manera significativa a mis esquemas de conocimiento.	<p>sea completando o aplicándolas.</p>	
--	---	--	--

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO

2.1 Tipo y Diseño de Investigación

Este trabajo se sustentó en un enfoque de investigación social-cualitativo, ya que este enfoque permite comprender, interpretar y analizar la vida cotidiana de los maestros en aula, para valorar sus saberes y experiencias sobre las dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta, que la información recolectada presentó una serie de variaciones, permitiendo la flexibilidad y la complejidad, el detalle y el contexto de los mismos, dejando ver la experiencia de las participantes y el ambiente sociocultural en el que se desenvuelven.

Una característica fundamental de los estudios cualitativos es su atención al contexto; la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos determinados de manera que los acontecimientos y fenómenos, no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos. Los contextos de investigación son naturales y no son contruidos ni modificados. El investigador cualitativo focaliza su atención en ambientes naturales. Busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real. La experiencia de las personas, se aborda de manera global u holísticamente. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regulan. Destacando la importancia que adquiere la persona que investiga en la recolección de información. (Bonilla y Rodríguez, 1997)

Otro rasgo, que caracteriza a los estudios cualitativos es su carácter interpretativo: el investigador cualitativo trata de justificar, elaborar o integrar en un marco teórico, sus hallazgos. Por otra parte, el investigador pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas; desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen. (Vasilachis, 2006)

Así, el momento actual, reivindica una investigación cualitativa cuya característica fundamental radica en la reflexividad. Este concepto significa que debe prestarse especial atención a la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa

(formas de presentación) e impregnan la producción de los textos (autoridad, legitimidad). Por otra parte, la reflexividad supone dirigir la mirada hacia la persona que investiga, el reconocimiento de los supuestos teóricos y también personales que modulan su actuación así como su relación con los participantes y la comunidad en la que realiza el estudio. (Sandoval, 1996).

Por las anteriores características denominamos este estudio como etnográfico, en tanto nos permite documentar *cómo las maestras siendo actores sociales e históricos producen, construyen, representan y contextualizan sus experiencias y conocimientos personales*, lo cual hace parte fundamental para el desarrollo del presente estudio.

El análisis de las entrevistas permite comprender los significados que se expresan, organizan y se crean en ellas. Otra razón que justifica este giro es que las narraciones permiten iluminar en gran medida lo personal. De hecho, las historias que la gente cuenta son útiles porque aportan información sobre los mundos interiorizados de ellos mismos o de otros, permitiendo a los investigadores adentrarse en las experiencias vividas de las personas en el mundo postmoderno. Sin embargo, los discursos no son sólo algo personal, también son algo social y cultural.

2.2 Población o entidades participantes

Se llevó a cabo este estudio con la participación de 6 maestras de una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá, que imparten la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de transición, primero y segundo de primaria.

Los criterios de inclusión y exclusión son los siguientes:

Inclusión

- Maestros Licenciados profesionales que impartan enseñanza de lectura y escritura en ciclo uno.
- Se encuentren en la actualidad ejerciendo su profesión y estén vinculadas a una institución pública.
- Participen de manera voluntaria en el proceso de investigación y firmen el consentimiento informado

Exclusión

- Profesionales de otras disciplinas (no licenciados)
- Docentes de ciclo uno que no impartan la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Docentes sin titulación profesional (normalistas).
- Docentes de centros educativos privados.
- Docentes que no deseen participar.

2.3 Definición de Variables o Categorías

El proceso de análisis para el presente estudio exploratorio, se plantea en dos niveles: un nivel inductivo y un nivel deductivo, el primero se tomar como referencia las categorías emergentes según el análisis del discurso de las maestras y el segundo, se basa en la teoría de las representaciones sociales planteada por Moscovici.

NIVEL INDUCTIVO CATEGORIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	NIVEL DEDUCTIVO SEGÚN LA TEORÍA DE REPRESENTACIONES SOCIALES
Aprendizaje	INFORMACIÓN: Según las experiencias y saberes de las maestras siendo fuentes directas o indirectas.
Conceptos sobre los procesos de lectura y escritura.	ACTITUD: Según el nivel de apropiación, experiencia profesional e información las maestras presentan actitudes positivas y negativas
Definiciones sobre las dificultades de aprendizaje – causas y consecuencias	CAMPO DE LA REPRESENTACIÓN: como las maestras construyen y significan en su quehacer profesional a nivel colectivo las dificultades de aprendizaje.
Metodología en la enseñanza – aprendizaje de los procesos de lectura y escritura	ANCLAJE: apropiación e integración de la información sobre las dificultades de aprendizaje dentro de sistemas de pensamiento social y colectivo.

Percepción de los servicios terapéuticos en niños que presentan dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.	INFORMACIÓN: Según las experiencias y saberes de las maestras siendo fuentes directas o indirectas.
Corresponsabilidad de la familia	
Actitud del docente frente a la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.	
Política Educativa establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.	

Procedimiento e Instrumentos

2.4.1 Recolección de la información:

Para la realización de la entrevista semiestructurada se elaboró una guía de preguntas diseñadas con anticipación, las preguntas estaban encaminadas a identificar los conocimientos, prácticas, experiencias, criterios de remisión, abordaje en general con “niños con dificultades de aprendizaje” coherencia y acompañamiento institucional y de la política pública. Se llevó a cabo validación de contenido por jueces expertos y posteriormente se realizaron ajustes según las sugerencias de los mismos. (Ver anexo 1)

El proyecto se está presentando ante el comité de ética quien remite su aprobación sin riesgo (Ver anexo 2).

A cada participante se le realizó envío de consentimiento informado para su lectura y posterior aclaración de dudas o preguntas (Ver anexo 3)

2.5 Alcances y limitaciones

Esta investigación busca generar espacios de discusión y realización de investigaciones que favorezcan la comprensión de las dificultades de aprendizaje pero no solo a nivel conceptual sino desde la integralidad del ser humano, de la influencia de los entornos, de las políticas públicas, de la corresponsabilidad social y su impacto en la calidad educativas, además de generar alianzas que propicien la aproximación a parámetros normativos para favorecer la regulación, control y calidad del servicio en cuanto al manejo de las dificultades de aprendizaje que prestan las instituciones

externas, ya que la gran falencia de estos centros es la carencia de conocimiento pedagógico debido que realizan la intervención a nivel terapéutico - clínico.

Así como también promueve el establecimiento de consensos frente al establecimiento de lo que se denomina “dificultades de aprendizaje en lectura y escritura” para realizar aportes a la formación de futuros docentes y futuros fonoaudiólogos y orientar la construcción de políticas públicas a partir de la experiencia y la práctica.

Este proyecto busca impactar dentro de la Corporación Universitaria Iberoamericana (CUI) visibilizando como una institución pionera en la realización de investigaciones dirigidas al campo educativo y social, siendo estas investigaciones insumo para la formación de docentes y fonoaudiólogos ampliando y fortaleciendo los referentes conceptuales y prácticos, así como el rescate y reconocimiento de los procesos de lectura y escritura como un ente comunicativo y no solo académico.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

En esta apartado se presentan los resultados teniendo en cuenta dos Niveles: Primero, la descripción de las experiencias de las maestras con respecto a las dificultades de aprendizaje, a partir del ordenamiento de la información realizado a través de la definición de categorías, y segundo, el análisis de las representaciones sociales a partir del modelo propuesto por Moscovici integrando la información de las entrevistas y la información teórica.

3.1 Descripción de las experiencias de las maestras respecto a los niños que presentan dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura.

En esta parte se realiza una descripción de la información encontrada en las entrevistas. La información se organiza de acuerdo a siete categorías que son: a) Aprendizaje, b) conceptos sobre los procesos de lectura y escritura, c) definiciones sobre las dificultades de aprendizaje – causas y consecuencias-, d) metodología en la enseñanza – aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, e) Percepción de los servicios terapéuticos en niños que presentan dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, f) corresponsabilidad de la familia, g) actitud del docente frente a la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura y h) Política Educativa establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Por medio de esta descripción se pretende mostrar la realidad de los niños, que, según las maestras, presentan dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura. El proceso de categorización se estableció a partir de los objetivos específicos propuestos para el estudio.

a) Aprendizaje

Para realizar el análisis sobre las representaciones sociales producidas por los docentes que imparten la enseñanza - aprendizaje de la lecto-escritura es necesario conocer cuáles son sus conceptos sobre los procesos de aprendizaje. Se identifica en el relato de las maestras que una de ellas refiere que los niños presentan diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, sin embargo, se continúa insistiendo en la homogeneización.

“Sí, quizás los niños por su plasticidad que llevan en su cerebro, ellos aprenden rapidísimo lo que tú le enseñes...”

“yo manejo dos metodologías lo que te digo dependiendo, del contexto del grupo y del estudiante, porque hay chicos o todos tenemos estilos y ritmos de aprendizaje muy diferente...”

Se puede concluir que una docente manifiesta y reconoce de manera explícita que los niños presentan diferentes ritmos de aprendizaje, lo cual no es referenciado por las demás docentes, siendo más inferencial en su discurso, sin embargo, a lo largo de entrevista se evidencia que asumen la responsabilidad de manera personal y profesional a su carga laboral, más que a comprometer al propio niño sobre su proceso de aprendizaje.

Observándose en ocasiones que el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura hacen referencia al niño como sujeto pasivo, en pocas ocasiones se hace alusión al niño como sujeto constructor de su propio conocimiento.

b) Conceptos sobre los procesos de lectura y escritura.

Durante el proceso de análisis de las entrevistas realizadas a las maestras, se pudo evidenciar como de manera implícita hay una concepción sobre los procesos de lectura y escritura de manera inicial.

Se puede observar que en las entrevistas de las docentes hay una tendencia a reconocer un proceso de aprestamiento inicial para posteriormente llevar a cabo instrucción de enseñanza-aprendizaje de dichos procesos de manera formal.

“En transición en el lugar donde yo estoy, los niños no salen leyendo, ni escribiendo, ellos salen con un acercamiento... se ha llegado a la conclusión en donde se debe hacer un pre de las habilidades cognitivas, motoras laterales, toda la parte viso-espacial de motora fina y gruesa... también se ha involucrado la parte teatral para fortalecer habilidades comunicativas”.

“Nosotros hacemos en preescolar la preparación de los estudiantes para un primero, lo que más se hace es aplicar las claves de primera infancia, los juegos, la literatura, la exploración., para poder llegar a que el niño inicie con los procesos de lectura y escritura...”

“También para la educación pública, es muy importante primero, entrar por la motricidad gruesa, luego la fina, iniciar con trazos muy libres, garabateo, para luego adjudicar a cada garabatico un significado, la educación pública no pide que haya vocales que hayan primeras letras, no las piden, pero la sociedad nos ha dicho ¿ahí que? toca ir introduciendo, lo que

hemos estado haciendo pues cómo combinar las dos necesidades, ¿cierto? e introducir de una forma muy lúdica sin ir a atropellar el desarrollo de los niños...”

Con respecto a los años escolares de primero a segundo refieren que es cuando se puede iniciar la identificación de manera explícita de dificultades de lectura y escritura. Lo cual se asocia con las concepciones de Emilia Ferreiro en relación con el desarrollo del garabateo que culmina alrededor de los 5 años e inicia con el aprendizaje formal de la escritura que puede culminar alrededor de los 8 años.

“Yo creo que la dificultad se presenta a partir de primero o segundo cuando ya el niño ha adquirido el proceso de lectura”.

“¡Sí! de hecho he tenido chicos que, hasta el grado tercero, han logrado consolidar su proceso de lectura y escritura, se han identificado estas falencias en el grado primero, pero hasta el grado tercero se han logrado superar...”

Igualmente, dentro de sus experiencias las docentes hacen referencia a las diferencias que se encuentra el preescolar entre instituciones públicas y privadas, a los conocimientos previos que tienen los niños, pero entre ellas difieren de acuerdo a sus experiencias profesionales.

“...en la educación privada tu a los niños de 5 años tienes que sacarlos con números hasta el 500 y tienen que conocer el abecedario completamente y para poder salir con estos requerimientos de las instituciones hay que saltarse muchos pasos que son necesarios para el desarrollo de los niños...”

Por otro lado, están los discursos dirigidos a la falta de aprestamiento, de los niños que ingresan al grado de transición en instituciones públicas.

“la verdad sí, en la escuela de Bosa sí se ve bien marcado porque, los niños llegan con pocas bases o sin bases y pues a uno le toca recibirlo en el curso que sea, porque eso lo envía la dirección local para ese curso...”

“... por ejemplo chicos que vienen de otras instituciones, yo tuve algún tiempo un niño que estaba recién salido de bienestar familiar, entonces llegan con sus procesos completamente nulos.”

Dentro del discurso de las docentes se reconoce un valor comunicativo de la lectura y la escritura pero que es mediado por el entorno, principalmente las familias.

“...la fundación se comprometía, a llevarnos cada semana un libro diferente para cada niño, entonces en esa semana al niño se le daba el libro el niño se lo llevaba para la casa, miraba los dibujos, lógicamente que nosotros mirábamos los títulos, libros adecuados para ellos, con muchas imágenes y la fundación nos lo llevaba, que tenían que hacer los padres de familias pagar \$30.000 pesos al año por todo ese beneficio, los padres de familia, dijeron que no...”

También se reconoce el papel de la lectura y la escritura como eje transversal del currículo y predictor del fracaso escolar en años posteriores.

“...Ahí he tenido chicos que tristemente están en el grado quinto y su proceso lecto-escritor es muy, muy básico, entonces le toca a uno hacer algo para que en bachillerato, no vayan a sufrir tanto. Pero ¿por qué ha llegado un niño al quinto grado?, ¿por qué se les ha pasado? o ¿por qué son problemas del niño?, ¿serán problemas de la familia?, ¿serán problemas de la institución educativa o de los profesionales que han tenido año tras año a ese estudiante? ...”

Todo lo anterior demuestra cómo es necesario fortalecer el valor comunicativo y social de los procesos de lectura y escritura, más allá de la escolarización de dicho proceso que trascienden en entorno institucional. Este concepto está relacionado con la experiencia profesional, con el contacto inicial de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, el cual debe estar relacionado con aspectos motivacionales y en consecuencia de prácticas dentro del hogar.

“...tuve un niño que tenía 8 años, que hasta ahorita estaba en transición, porque venía de Guasca, si no estoy mal y nunca lo vincularon antes a un colegio, ni a un proceso educativo y pues tuvo que empezar en transición con 8 años, no sé qué tan conveniente sea porque él era el más grande del grupo y él se sentía solito...”

“...introducir de una forma muy lúdica sin ir a atropellar el desarrollo de los niños, ir introduciendo, poco a poco, sonidos vocálicos y algunos fonemas de las letras, entonces, considero que esa sería la mejor forma de dar cumplimiento a las exigencias que existen.”

c) Definiciones sobre las dificultades de aprendizaje – causas y consecuencias-

Según el análisis realizado en las entrevistas se puede evidenciar cómo las docentes asocian las dificultades de aprendizaje a proceso biológicos, a diferentes aspectos del desarrollo que influyen en el desarrollo integral del niño, sin embargo da principal importancia al lenguaje y a la comunicación, ya que así como el niño habla va a escribir llevando al niño a la confusión de los

sonidos y las letras, esto hace referencia a un proceso de escritura y lectura automático donde se privilegia la forma pero no el contenido dejando a un lado el aspecto social y comunicativo de la lengua escrita. Adicionalmente se evidencia una clara tendencia a relacionar las dificultades de aprendizaje con el contexto social y familiar en el que se encuentra el niño o niña.

“La chiquita había tenido dificultades a la hora de nacer...cuando uno ya como docente se da cuenta realmente que el niño tiene algo biológico...”

En la intervención anterior se destaca la asociación de las dificultades de aprendizaje a componentes relacionados con las teorías de neurodesarrollo. En el apartado siguiente se hace referencias a aspectos relacionados con la comunicación y el control motor.

“El hecho de que no me mirara, de que no realizará contacto visual, de que le costara hacerlo, lo otro era la dificultad para controlar su cuerpo no era algo que fuera muy marcado, pero presentaba baja regulación motora...”

Por otro lado, algunas docentes con muchos años en su experiencia en el ejercicio profesional tienden a confundir las dificultades de aprendizaje asociándose a discapacidades, es decir que no hay un claro conocimiento respecto al tema, esto repercute en la forma como el docente actúa frente al niño, lo cual puede estar relacionado con el paradigma tradicional y educativo de los años 90's.

“Yo tuve un niño con una discapacidad múltiple, el niño tenía problemas auditivos, de lenguaje y motora, al niño me lo llevaban en una silla de ruedas, obviamente también tenía problemas cognitivos...”

En la gran mayoría del discurso establecido por las docentes atribuyen de manera sustancial las dificultades de aprendizaje a los entornos ambientales y contextos sociales en los que se desarrolla el niño, así como también a la corresponsabilidad familiar y el acompañamiento de esta.

“Se realizó el proceso de hablar con la familia, donde se les informó que el niño presentaba una dificultad, que el niño estaba muy grande para presentar este problema, pero que se podía tratar, porque precisamente el niño había perdido varios años, porque la mamá no había querido y mencionaba que el niño no tenía ningún problema, que sencillamente él iba a aprender algún día, y pues viendo esas situaciones es difícil poder ayudar algún niño, con problemas de aprendizajes tan severos.”

“Se debe tener un apoyo de corresponsabilidad, pero la mayor dificultad es que los padres de familia no aceptan que sus hijos están presentando una alteración o una dificultad en el aprendizaje, teniendo en cuenta que ellos manifiestan, que en la casa sí trabajan y porque en el colegio no lo hacen”.

Esta corresponsabilidad familiar está igualmente asociada al nivel sociocultural de las familias

“De igual forma hay padres de familia que no tienen los recursos o los medios para poderse transportar hasta un especialista a que sus hijos reciban diferentes terapias. Entonces, por ende, no se realiza la oportuna y adecuada intervención sobre la problemática o la alteración que presenta el estudiante.”

“Ella también se escudaba en que ella no sabía leer, entonces esa también era la carencia de ella, hacía que se viera reflejada en su hijo, cómo que, no era importante estudiar porque, "si salí adelante sin estudio", pues mi hijo también podrá salir adelante sin estudio, no era muy importante.”

“...pero ya el tema de lectura y escritura en varios hogares ocurre, que no asumen la responsabilidad posible, bien sea porque sus acudientes, sus padres de familia o su contexto inmediato, no cuenta precisamente con el proceso de la lectura y la escritura, tenemos varias familias que no saben leer, que no saben escribir, entonces por ende resulta complejo, que ellos hagan este acompañamiento en estos procesos...”

“Este año tengo el caso de un niño que tiene dificultades en lenguaje entonces le estamos trabajando con la orientadora pero ahora la dificultades que estamos a distancia y la mamita pues tampoco está muy disponible para el niño, ella dice que está trabajando, todo el día que llega muy tarde en la noche, cansadísima y al otro día tiene que salir muy temprano y no hay tiempo para el niño.”

En las intervenciones anteriores es importante enfatizar como es de suma importancia el acompañamiento en el hogar, no delegando la responsabilidad solo al sector educativo dado que gran parte del éxito o fracaso escolar depende del acompañamiento familiar. Lo anterior coincide con los aportes del estudio realizado por Salas, et al. (2016) en el cual reconocen la familia, la escuela, la sociedad y el mismo niño y donde aprende a ser responsable, proactivo y participativo en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en los niños Así como también los resultados de la investigación de González, et al. (2019) manifiestan la importancia de tener en cuenta las variables relacionadas con las dificultades de un estudiante en desventaja social para adaptarse a una mayor exigencia académica.

Por otro lado, se establece en algunas maestras la identificación de manera implícita de signos que estarían asociados con una dificultad de aprendizaje según estudios de las neurociencias.

“Yo tenía muchos niños con dificultades de aprendizaje, dislalia, dislexia, discalculia. El año pasado tenía un niño, también en el grado segundo, que presentaba una discalculia y todos los números y las letras los escribía al revés, pero el niño leía perfectamente...”

Así mismo atribuyen a las dificultades de aprendizaje a un componente emocional y/o comportamental.

“...pero más grandes si se presentan los problemas de indisciplina y pues se afecta la parte académica la parte social, porque son estudiantes que no se pueden quedar quietos porque no comprenden qué es lo que está realizando la docente, generalmente son estudiantes que a lo último terminan saliéndose del salón.”

Refieren que es importante la capacitación o formación docente para reconocer ciertas características de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje, así como también realizar un acompañamiento.

“Cuando ya uno como docente se da cuenta realmente que el niño tiene algo biológico, que realmente si sea muy fuerte, depende la formación del docente, es el saber cómo clasificar y determinar las características, cuando un niño realmente tiene algo cognitivo o necesita un apoyo diferente o realmente es una estimulación que no sea dado.”

En coherencia con lo anterior en asociación con el estudio realizado por Correa, et al. (2015) refieren falta de tiempo, o carencias de formación específica en el cual también un alto porcentaje del profesorado informó que no había recibido formación en dificultades específicas de aprendizaje en 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 este tema.

d) Metodología en la enseñanza – aprendizaje de los procesos de lectura y escritura

En este apartado se analizarán las metodologías utilizadas por las algunas maestras de colegios públicos y su repercusión en los conceptos sobre dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura.

Inicialmente las docentes refirieron que en el colegio oficial se adoptó un programa relacionado con la promoción de lectura, buscando aumentar la motivación e interés por estos procesos, sin embargo, en el discurso de tres de las profes, quienes pertenecen a una misma institución, se presenta una contradicción dado que dos de ellas manifiestan que si se ha implementado un plan lector pero de manera diferentes, y otra de las maestras enuncia que no se ha hecho plan lector para este año 2020.

“El colegio se encuentra vinculado con un programa de “Leer es volar” pero pues el programa solamente está diseñado para el grado tercero, sin embargo las maestras que han ido nos han dado el voz a voz, y pues nosotros como docentes utilizamos diferentes herramientas, este colegio es libre de que cada una tenga una estrategia, en donde no hay un control para la misma estrategia, nosotros estamos utilizando el cuaderno fisgón qué es el cuaderno de ferrocarril, para apoyar los procesos de lectura y escritura.”

“...manejamos el que antes se llamaba Leo – píleo que ha cambiado todos los nombres cada año se le cambia el nombre, pero son las mismas estrategias y es muy positivo se tiene desde preescolar hasta bachillerato. Es importante y es transversal.”

“...en el colegio si hay unos textos, si los hay, para nuestros niños de nuestros grados, pero realmente son más o menos 20 o 30 que tenemos durante todo el año, entonces qué hacemos las docentes, miramos un texto cada 15 días, lo estudiamos lo adecuamos a los temas que estamos viendo y eso es como lo que hemos podido hacer con lo que tenemos, pero plan lector como tú lo estás planteando, un plan por año pues no se pudo llegar hacer.”

Con respecto a las metodologías implementadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura parten del concepto de aprendizaje significativo.

“Pues mira, en el colegio, en la institución nosotros utilizamos la enseñanza para la comprensión, antes pues yo venía de otro colegio que donde éramos constructivistas todo el tiempo, cuando tú ya estás sondeando en la situación tú te das cuenta que la enseñanza para la comprensión tiende a tener algunos acercamientos, que el aprendizaje entonces siempre que sea significativo... Yo considero que todo lo significativo, lo que es individual hace crecer al estudiante, es una parte importante en lo colectivo, es lo que garantiza, el resto no más, ni siquiera la bonita letra, nada de eso, no es importante, para mí no es importante que tenga la letra bonita.”

Sin embargo, la implementación de esta nueva metodología implica cambiar un paradigma tradicional sobre la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura.

“...la enseñanza para la comprensión es global y cambia a todos esos imaginarios y todas esas acciones que se vienen desarrollando a través de los años en docentes que llevan mucho tiempo, es más como el no querer salir de la zona de Confort, depende de algunos docentes el empeño que le pongan a las temáticas didácticas en el planteamiento de sus actividades.”

Por otro lado, lo que se puede observar y analizar en las entrevistas realizadas, que, aunque al ser aplicado el método anteriormente mencionado también implementan el método fonético, el método silábico y el método global, siendo los más tradicionales en el sistema educativo nacional.

“Siento que la conjugación de la metodología global y la tradicional, son las que responden más a las necesidades que el estudiante necesita, porque de una u otra manera, tenemos que prepararlos para enfrentarse a una adquisición lectora y escritora y responder a otro tipo de conocimientos, pero pues particularmente en primera infancia siento que la metodología global nos permite la integralidad del niño en todo su ser...”

“...yo les doy el espacio para trabajarlo y es parte de la metodología global, los portadores de textos en donde el niño escribe todos los días, se aterrizan a su manera lo que ha vivido. Después cuando ya se va a finalizar la transición, es donde empiezan a jugar con las vocales y las consonantes y demás ellos mismos empiezan a buscarlo, entonces siento que ahí es donde entra la parte de la metodología tradicional...”

Todo lo anterior quiere decir que frente a las metodologías de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura existe un eclecticismo, integrando varios métodos. Partiendo de los métodos globales, presentando mayor significación para los niños y niñas para finalmente llegar metodologías sintéticas.

e) Percepción de los servicios terapéuticos en niños que presentan dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Con respecto a esta categoría se puede evidencia cómo las maestras dentro del contexto institucional, manifiestan que según protocolos no pueden realizar remisiones directas a otras instituciones o profesionales, esta actividad la realiza en área de orientación, con diálogo previo con los padres o acudientes. Las docentes realizan sugerencias de consulta con respecto a posible disminución de agudeza visual y auditiva o en la realización de controles médicos.

“...nosotros lo máximo que remitimos es a orientación, al departamento orientación y ella es la que se encarga de hacer la valoración y determinar; lo que sí, hago es dar una sugerencias, por ejemplo cuando uno ve que tienes una estudiante que tú la pones frente al tablero y aun así, no logra leer lo que está en el tablero y que uno nota ya en sus gestos faciales que tiene dificultad de visión, pues se le hace la sugerencia a la mamá, de que: por favor sacar una cita por medicina general y coméntale lo que está pasando con los ojitos de la niña, para que por favor te den una orden con optometría o algún profesional que se encarga este aspecto, eso sí lo he hecho sugerir, pero remitir no.”

Por otro lado, refieren que el proceso de intervención externa tiene una connotación diferente dado que son espacios de tiempo cortos, en ambientes poco naturales y predispuestos. Además, que en ocasiones no son efectivos por la poca continuidad en la asignación de citas por las EPS.

“yo sentiría que los fonoaudiólogos deberían estar en la escuela, porque ellos están de una y otra manera apoyando el proceso de formación de los niños. Siento que en una sesión de 20 minutos que les dan y por mucho 40 minutos, ellos no pueden reconocer todo el comportamiento y la manera de actuar del niño, adicionalmente que están con su mamá y prácticamente pre listo para una sesión. Entonces es algo que no es tan natural.”

“la EPS le genera una o dos terapias al mes, entonces son bastantes distantes la una de la otra, lo que aprendieron en una sesión, ya lo aplicaran dos o tres días posteriores a la terapia, y ya de ahí en adelante pare de contar, porque ya como que perdió su efecto, las terapias funcionan a la medida que siempre hay una intencionalidad y una frecuencia recurrente, pero con este sistema de EPS es súper complejo...”

Se evidencia una clara perspectiva, en relación con los apoyos externos, a asociarlas a entornos clínicos y terapéuticos.

“...es mucho más fácil si evidenciamos un estudiante con alguna dificultad realizar la respectiva inmediata remisión al hospital.”

“...especialmente ahora que estoy en el sector público porque te cuento que en el sector privado no teníamos como esa colaboración ayuda entonces ahorita en el sector sí, primero se envían con pediatría para que por favor soliciten con terapia de lenguaje terapia ocupacional...”

Por otro lado, dentro los programas institucionales y para establecer con mayor precisión las dificultades de aprendizaje, refieren la necesidad en ocasiones de establecer diagnósticos con apoyo del sistema de salud, para así determinar si la dificultad se presenta por el contexto o por condiciones individuales o biológicas del niño o la niña.

“Entonces el departamento de inclusión cita a los acudientes y hace su red de reporte, solicitando la prueba del C.I, prueba del coeficiente intelectual, para que lo traiga lo más pronto posible y se activen como todo el sistema de la EPS, que eso también es un protocolo que primero debe solicitar la cita con Medicina general, cita de psicología, la psicología, quienes son los encargados de determinar si el estudiante, necesita terapias ocupacionales o necesariamente lo envía a la prueba del C.I, y ya dependiendo de ese diagnóstico pues ya se determina, si definitivamente es un problema asociado con el acompañamiento Familiar o con el contexto Familiar, o es un problema de aprendizaje que ya tiene un diagnóstico médico.”

Igualmente resaltan la importancia de tener una comunicación bidireccional entre el sistema de salud y el educativo que dé cuenta de las estrategias o recomendaciones en el aula para fortalecer las habilidades del niño o la niña.

“...después de que el niño duró un mes en el colegio, la mamá nos trajo los mensajes de los fonoaudiólogos, quienes nos indicaron, que teníamos que regularlo y mantenerlo sentado. Entonces es ahí donde yo indico que la parte comunicativa entre los profesionales es muy importante e indispensable.”

f) Corresponsabilidad de la familia

En las entrevistas, las maestras enfatizaron en la importancia del apoyo familiar en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura, reconociendo que las familias deben asumir responsabilidades sobre la educación de los niños y no delegando esta función solo a las instituciones educativas. En este sentido manifestaron la importancia de trascender las fronteras de la escuela estableciendo la necesidad de la lectura y escritura como práctica dentro del hogar. Reconociendo igualmente que el apoyo familiar implica la creación de vínculos sociales y afectivos que favorecen el desempeño pedagógico haciendo referencia que desde el seno familiar se cultiva el valor cultural y social siendo una de las principales fuentes de conocimiento.

“...existen variables, ya sea por la falta de acompañamiento familiar o bien sea porque sus acudientes no le prestan el interés o porque no saben leer o escribir, porque es que tristemente, también tenemos familias que asumen, que todo el proceso de aprendizaje, se lo debe dar el sector educativo, las instituciones educativas y por ende los docentes. Hay muchas familias que también zafan toda su responsabilidad en nosotros los docentes.”

“...le damos a los padres de familia un link, donde encuentran el texto para que ellos lo lean con los niños, los mensajes que me han llegado son: ¿profe y no tienes este texto en video? ¿Por qué? porque ellos no quieren leer, le parece más fácil poner a los niños en el celular...”

g) Actitud del docente frente a la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura.

El quehacer docente es complejo y multifacético dadas las características propias y personales de cada sujeto. La experiencia, los gustos, la cultura, la sociedad e incluso los medios de comunicación y la tecnología hacen que cada sujeto presente actitudes diversas frente a distintas situaciones, las cuales deben ajustar dependiendo del contexto social al cual pertenecen. Lo anterior quiere decir que algunas las maestras de colegios públicos de la ciudad de Bogotá presentan una serie de experiencias previas antes de su ingreso a dicha institución que van a influir en las decisiones y opiniones con respecto a la enseñanza aprendizaje de los procesos de lectura y escritura.

Con respecto a lo anterior, una docente refiere que para la impartición de la enseñanza de la lectura y escritura es importante la vocación para enseñar a leer y a escribir, resaltan la necesidad de la creatividad y la innovación.

“Bueno por ejemplo yo pienso que la creatividad facilita totalmente la capacidad de la escritura, que el estudiante trabajará en la lectoescritura y no solamente él sino todos, y siempre que fuera más creativo...”

La motivación es un aspecto fundamental para el éxito de la enseñanza – aprendizaje de los procesos de lectura y escritura, la reacción de los niños en el transcurso de la clase es un indicador de la motivación, la innovación y la creatividad de la docente.

“Se llega a la conclusión de que para que los niños pueden ser unos buenos lectores es que tantos cuentos o qué tantas actividades de lecturas se aplican en cada uno de sus hogares son cada una de sus viviendas, se referencia que es más un tema de motivación. Y se presenta como dificultad que en las casas no tienen el hábito de realizar la lectura”

A principio años y se hizo una reunión en donde lo que se quería buscar, era que se fortaleciera más los procesos de lectura que escritura, teniendo en cuenta que los niños estaban leyendo y no estaban comprendiendo lo que leían. En donde se realizaron dictados lúdicos, crucigramas, sopas de letras, aprenderse en una canción que se aprendiera en un chiste y escribirlo, participar en diferentes actividades, de lectura y de escritura de forma lúdica en las primeras

horas de clase, dependiendo el área de clase que estuvieran viendo los estudiantes, donde se ven dos días de escritura y tres días de lectura

Sin embargo, manifiestan que es difícil atender de manera particular las necesidades de cada uno de los niños del grupo, ya que esto implica aumentar la carga laboral y deben realizar modificaciones curriculares y ejercicios extraclase de refuerzo.

“desafortunadamente se vuelven un acompañamiento clínico, porque los maestros tenemos mucha carga y no tenemos el tiempo suficiente para poder realizar un acompañamiento completo.”

Con respecto a lo anterior una constante el discurso de las docentes fue precisamente la manifestación del aumento de la carga laboral frente al acompañamiento. Aunque las maestras refieren la necesidad de realizar cambios en los planes curriculares según las necesidades de los niños, igualmente ponen de manifiesto que esto implica trabajo extra para ellas, por lo cual hay una tendencia a la homogeneización.

“...como maestras no nos da el tiempo estimado, es un reto el hecho, que sí lo tengo a él y a veinte más.”

“...no solamente son maestros que deben de cumplir un montón de roles, que no le permiten a uno tampoco aportar más de lo que uno puede, porque uno da todo, uno es mamá abuelita, tía, enfermera, bueno, todos los roles que implica...”

También es importante resaltar que los niños son sujetos activos, creadores y constructores de conocimiento otro aspecto que se evidencia poco en las entrevistas de las docentes, donde de manera superficial se reconoce al niño como ser reflexivo de su propio proceso de aprendizaje.

“lo invitaba muchas veces a que estuviera sentado, para ayudarlo en la regulación y lo motivaba a hacer cosas y le daba incentivos, en la parte motora se trabajaba en el método del premio, pues en la parte motora y como casi no hablaba, eso era la estrategia para que interactuara con los demás niños...”

Lo anterior pone de manifiesto que las docentes reconocen la existencia de las dificultades de aprendizaje, que al momento de presentarse ante un niño que presente dicha dificultad en ocasiones

se ven limitados, por lo cual se hace necesario apoyo institucional especialmente del servicio de orientación quien realiza las remisiones a servicios externos.

Refiere también desde su experiencia la voluntad de los docentes por realizar este acompañamiento, el cual depende de la disponibilidad y disposición de ellos.

“teniendo en cuenta que los docentes que llevan más tiempo no reportan, para no tener que realizar planes de intervención, a diferencia de los maestros que llevamos menos tiempo en la docencia.”

“hay una incidencia de docentes antiguos que no tienen ese conocimiento o este avance científico y perdura, de hecho cuando uno se reúne hacer los planes de estudio con los grupos de ciclo 1, las maestras sacan las carpetas con sus contenidos curriculares desde años 1995 y realmente se vuelve un copy page, de igual forma no se descalifica el trabajo, porque se ha realizado y se ha construido, pero siento que esa dinámica de alguna manera no atribuye frente al nuevo desarrollo que se quiere con los niños de primera infancia.”

“Depende mucho de la maestra con el que llegue ese niño, desafortunadamente cuando hay maestras que uno dice, bueno por más de que uno quiera no le van a ayudar, hagámosle esto al niño para favorecer, Pero hay otras maestras que dicen bueno como no tiene diagnóstico entonces que pierdan, pero en sí, todo lo resume la maestra del aula.”

“pero también ocurre mucho en nuestro gremio, que algunos docentes identifican la dificultad, pero pues manifiestan ‘lo siento están en grado primero tendrá que cumplir y si no cumple,, pues que repita y si no puede repetir, pues que pase al grado segundo y ya el docente del grado segundo va pasando año tras año al estudiante con sus dificultades, en otros casos ocurre que hay muchos que no se preocupan por esas dificultades que presentan estos estudiantes, sino que se limitan al desarrollo de su clase y ya, pare de contar, se preocupan por el desarrollo de la malla curricular y ya,”

Otro factor importante es la falta de capacitación por parte del gobierno nacional para el acompañamiento en el abordaje de las dificultades de aprendizaje o discapacidad, dado que los docentes refieren no tener las suficientes herramientas, generando retos y sumando mayor carga a sus responsabilidades laborales.

“en la secretaría de educación no hay muchas capacitaciones, y mandaron a un montón de niños con dificultades o los niños ya vienen con estas dificultades y no hay capacitaciones para uno asumir esto...”

En relación con el acompañamiento dentro del aula que realizan para mitigar las dificultades de aprendizaje o superarlas, enfatizan en lo referido al nivel de transición, al aprestamiento de la motricidad fina el lenguaje y discriminación auditiva.

“A ver en mi caso, yo utilizaba mucho lo que tiene que ver con las canciones la melodía, la rima, los poemas, todo eso ayuda a que el niño discrimina, sonidos antes de saber que ese sonido se llama "mmmmm o nnnnnn" pero entonces primero hay que implementar de los estándares es trabajar los ritmos, las melodías sonoras de nuestro lenguaje para ahí sí, entrar a determinar sonidos y fonemas.”

En el caso de primero una de las docentes refiere el apoyo de textos dirigidos a transición para nivelar competencias de primero.

“yo tengo un libro de preescolar que fue diseñado para una institución privada y ese libro es el que les trabajo a ellos, entonces los chicos de ese preescolar de esa institución privada cuando salen de preescolar con ese libro al derecho y al revés, mientras que mi chico de grado primero lo está trabajando para lograr consolidar su proceso lecto-escritor”

h) Política Educativa establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

En este apartado se describe cómo influyen las políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la construcción de las representaciones sociales de seis maestras de colegios públicos en Bogotá sobre el tema: dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Inicialmente algunos docentes refieren que los estándares y competencias planteadas por el Ministerio de Educación Nacional no son del todo coherentes con la práctica, ya que refieren que una cosa es lo que está escrito y otra lo que ellas viven en el contexto social del aula.

“El apoyo institucional está, pero, se encuentra una educadora especial para mil estudiantes en el colegio.”

“Antes había una orientadora, pero por el tema demanda de estudiantes así quisieran ellas realizar un buen trabajo, no lo podrían hacer porque sólo era ella atendiendo a todas las sedes del colegio.”

“... lo que pasa es que uno como docente como uno está tan limitada en un colegio solamente tiene una orientadora, somos de suerte como en estos momentos que tenemos una educadora especial en el colegio, pero también ellos están muy limitados, a veces uno tiende a asumir, asumir el problema del estudiante y a darles brochazo y no contar con ese tipo de situaciones...”

Igualmente refieren que, según la política Nacional, se ven limitadas en cuanto a promover estudiantes sin haber alcanzado las competencias establecidas en determinado año escolar, reconociendo que presentan falencias en lectura y escritura y que posiblemente no serían los más adecuado para su desempeño académico y social en el futuro.

“...nosotros las instituciones públicas, tenemos algo que se llama índice de repitencia, entonces el índice de repitencia, me indica según la cantidad de estudiantes a nivel de institución y a nivel de grado, el nivel de jornada, ¡cuántos estudiantes deben de perder, por salón! y hay años académicos, cursos en los que no se puede dejar perdiendo ningún estudiante, porque el índice de repitencia me dice que no se puede dejar perdiendo ningún estudiante, y cuando yo no pueda dejar perdiendo ningún estudiante, considero que le estoy haciendo un daño a ese estudiante, porque por ejemplo, si están en el grado segundo y ese chico no sabe ni leer ni escribir, pero el índice de repitencia me dice que lo tengo que pasar, pues imagínate el daño tan tenaz, cuando llegue al grado tercero...”

Así mismo refieren que aunque existan unos lineamientos y estándares generales que deben ser considerados por todas las instituciones educativas a nivel nacional, no existe un real control frente al cumplimiento de los mismos, dado que cada institución tiene la potestad de generar las diferentes mallas curriculares que respondan a dichas orientaciones, y además no existe este control sobre las entidades privadas que presentan mayor exigencias a los estudiantes con respecto a lo planteado en la política Nacional.

“Leyéndolos, considero que las orientaciones que dan, es la forma en como sea estructurado en cada institución y la visión de lo que tenemos desde lo tradicional, ya que si nos ponemos a leer las orientaciones para cada ciclo no enmarca nada concreto de cómo aterrizar en la institución, eso está al libre albedrío de cada institución, porque cada uno construye su malla curricular, sus unidades y sus planes de estudio.”

“definitivamente lo público y lo privado son dos cosas completamente aparte, en grado 2° es como mi hija en preescolar en un colegio privado, siento que estamos retrasados en un colegio privado, en dos grados más del aprendizaje.”

Igualmente, esta discrepancia entre los sectores públicos y privados es dada por la competitividad educativa que quizás no tiene en cuenta el desarrollo de los niños y niñas.

“Considero que lo que está planteado en cuanto a lineamientos estandarizados por el Ministerio educación, si se encuentra acorde a la edad de los niños algo muy diferente es que por la misma

competitividad de los colegios es que se ha ido cambiando, lo cual intervienen diferentes docentes para cambiar las normativas en el Ministerio de educación, es muy diferente lo público a lo privado.”

En este sentido igualmente hacen referencia que, aunque desean en ocasiones exigir más a los estudiantes, esto no es posible por la falta de destinación de recursos por parte del gobierno, o inclusive por las mismas familias.

“uno quisiera, darles mucha información hacer muchas cosas, pero los padres y el gobierno, no dejan que uno avance, o sea no dejan que uno les exija, que uno les pida cosas, por qué obviamente que para hacer un buen proceso hay que tener muchos recursos.”

Otro factor a destacar que menciona alguna de las docentes es que el planteamiento de los lineamientos y estándares no se consideran las diferencias socioculturales y económicas del territorio nacional.

“Lo que pasa es que las políticas son sólo unas, pero no están viendo que hay una desigualdad social o sea ellos envían esa política para todo el mundo, por qué creen que todo el mundo aprende de la misma forma, pero no es así porque el contexto influencia el 90% o 99 % en el ser humano...”

“pero pues tristemente los estándares y los lineamientos están contruidos a nivel general, incluyendo ahí todos los contextos, pero no se incluyen obviamente las particularidades que pueden presentar los estudiantes, entonces a uno como docente le toca darse, ¡diría yo! las mañas, las estrategias, las posibilidades y las alternativas, para lograr que el estudiante por lo menos si no lo alcanzó en este grado, lo pueda alcanzar en el siguiente,”

En este mismo sentido en el discurso de las docentes su puede identificar como igualmente cuestionan la aplicabilidad de los estándares, y como en los resultados de las pruebas saber son comparadas las instituciones públicas y privadas, dado que como se mencionó anteriormente las ultimas no tienen mayor control por parte del gobierno, estableciendo o adelantando competencias por encima de lo propuesto en los lineamientos y estándares, y no solo aplica para los contextos público y privado, sino también para el contexto rural y urbano.

“...ellos son muy generales, pero entonces deberían incluir las particularidades, pero qué, ocurre son tan generales, que al momento de ver las evaluaciones y los resultados de pruebas estandarizadas, ahí sí, el gobierno y el Ministerio de Educación se dan el lujo de compararnos con las instituciones privadas, cuando obviamente el contexto es totalmente diferente en todo el

sentido de la palabra, la población, los recursos, las aulas, la cantidad de maestros y cantidad de estudiantes, o sea todo eso es muy diferente, pero entonces el Ministerio es un experto comparándonos, con el contexto privado.”

Refieren que dentro del sistema educativo público es difícil realizar un seguimiento personalizado en el actuar profesional de cada docente y que finalmente es a criterio como sea abordado el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

“...también teniendo en cuenta que en el público no hay un seguimiento, lo cual es contraproducente teniendo en cuenta que cada maestro hace lo que le parece y no hay un control de sí mismo y no se le hace un seguimiento a nivel educativo.”

Con respecto al protocolo institucional para el acompañamiento de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, manifiestan en su mayoría que este se realiza por medio de la orientadora de la institución quien determina la necesidad de realizar remisiones a otras especialidades o no, o si se requiere de algún tipo de diagnóstico para realiza flexibilizaciones curriculares. Sin embargo, dada las limitaciones en el recurso humano de las instituciones, las maestras refieren que este seguimiento, que incluye a los padres de familia o acudientes, es limitado, pues en ocasiones no se gestionan las remisiones o los padres no acatan las recomendaciones de la institución.

“...tienen una psicosocial el cual es a la que se le reporta los casos cuando se presentan dificultades a nivel familiar y necesidades educativas, se le hace la respectiva remisión, pero la psicosocial trabaja con todos los estudiantes de las sedes, pero realmente no es mucho lo que se logra.”

“...usualmente se habla con el coordinador y con la orientadora, lo enviamos a orientación y ella pues hace toda la gestión, forma grupitos, pide también un seguimiento a los papás, para direccionarlo al médico y para que lleven a los niños a terapia, si es necesario y se lleva un registro personal y otro de la orientadora.”

Asumiendo que en ocasiones es necesario mayor compromiso institucional para solventar de manera temprana las dificultades de aprendizaje y que estas no se complejizan para años posteriores.

“...incluso algunos padres de familia no asumen, creen que es mentira de que el niño necesita ayuda, porque tienen algún grado de dificultad y los papás se niegan a asumir eso, entonces es otra dificultad que tiene la orientadora, qué falta más apoyo por parte de nosotros de los directivos, para que tomen en serio esta clase de diagnósticos que realiza una orientadora.”

Igualmente refieren que el modelo de evaluación para las competencias que deben desarrollar los niños de transición deben considerar aspectos más cualitativos que cuantitativos, así como también en los niños que presentan alguna condición de discapacidad.

“para un modelo de evaluación, ya que se encuentra generalizado. Se supone que tendríamos que estarlo manejando de una forma cualitativa no cuantitativa no se debe ser cuantitativa para un preescolar ya que debe ser más cualitativa qué es lo que el niño está haciendo que logra hacer, que logra desarrollar y eso sí se ha venido haciendo y ya vamos varios años qué es el sistema de valoración para los niños debe cambiar, especialmente para los niños de preescolar, lo mismo para los niños con necesidades educativas.”

3.2 Representaciones sociales de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura de las maestras de una Institución Educativa Distrital.

El presente análisis de las representaciones sociales está basado en la propuesta de Moscovici para el estudio de la estructura y mecanismos internos de las representaciones sociales, los cuales están centrados en las actitudes, la información, la objetivación, el anclaje y el campo de la representación. Para la realización del análisis de las representaciones sociales se plantean preguntas en cada uno de los aspectos cuyas respuestas se dan desde la integración de los relatos de las maestras con la teoría existente en el campo de las dificultades de aprendizaje.

3.2.1 Información

¿Cuáles son las fuentes de información a través de las cuales las maestras se aproximan al campo de las dificultades del aprendizaje en los procesos de lectura y escritura?

Las fuentes a través de las cuales las maestras conocen o se acercan a la realidad de los sujetos con dificultades del aprendizaje en lectura y escritura es muy diversa, se puede presentar en situaciones de la vida cotidiana, en el trabajo, en la familia, en los procesos de formación en la

universidad o simplemente porque han escuchado hablar de esta condición que se puede dar en los niños. Pueden existir fuentes directas o indirectas para el contacto con esta población. Se considera una fuente directa cuando la persona ha tenido una experiencia con una persona con dificultades del aprendizaje y puede relatar una situación específica o un contacto, en este caso se establecen vínculos personales estrechos que van a incidir en la manera como la persona piense acerca de esta condición. Por otra parte, las fuentes indirectas hacen referencias a experiencias que son vividas por otras personas y que son conocidas por la maestra. Otra forma de conocer acerca de estas personas es a través de la consulta de literatura especializada lo cual se da en el proceso de la formación.

A partir de las entrevistas se pudieron identificar las siguientes fuentes directas como base para la construcción de conocimiento de la realidad de los niños y las niñas que presenta dificultades del aprendizaje en lectura y escritura.

Las experiencias en el trabajo pedagógico con niños y niñas con dificultades del aprendizaje dentro del contexto educativo.

- Cuando la maestra realiza programas de nivelación.

“para un modelo de evaluación, ya que se encuentra generalizado. Se supone que tendríamos que estarlo manejando de una forma cualitativa no cuantitativa no se debe ser cuantitativa para un preescolar ya que debe ser más cualitativa qué es lo que el niño está haciendo que logra hacer, que logra desarrollar y eso sí se ha venido haciendo y ya vamos varios años qué es el sistema de valoración para los niños debe cambiar, especialmente para los niños de preescolar, lo mismo para los niños con necesidades educativas.”

En los casos en que las maestras no han tenido un contacto directo con niños con dificultades del aprendizaje, se evidencia que se basan en fuentes indirectas como:

- La información recibida por las maestras durante el proceso de formación profesional.
- Lectura de documentos específicos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Información proveniente de otras experiencias frente al apoyo pedagógico de las dificultades del aprendizaje.

¿Cómo incide la información que las maestras manejan respecto a las dificultades del aprendizaje en lectura y escritura en sus representaciones sociales?

El nivel de información que las maestras manejan respecto a las dificultades del aprendizaje influye en la manera de entender la realidad del estudiante. Tanto la cantidad como la calidad de la información que se maneje tienen un impacto directo en las actitudes, los comportamientos y la construcción de conocimiento del niño con dificultades del aprendizaje.

En el caso en que la calidad de la información sea adecuada y actualizada se evidencia que:

- Se generan cuestionamientos pedagógicos respecto al manejo de las dificultades del aprendizaje en lectura y escritura.
- Existe un mayor nivel de compromiso y se establecen criterios frente a los procesos de enseñanza.
- Existe un concepto de persona integral en proceso de desarrollo.
- Se identifican los derechos de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje.
- Incide en la construcción de una imagen positiva del niño que presenta dificultades del aprendizaje en lectura y escritura.

Por otra parte, cuando la información es inadecuada y desactualizada se observa que:

- Puede generar rechazo o bajo acompañamiento pedagógico.
- La maestra puede demostrar desinterés frente al manejo pedagógico de las dificultades del aprendizaje en lectura y escritura.
- Puede construirse una imagen negativa del niño con dificultades del aprendizaje.
- Se rotula y encasilla a los niños que presentan bajo desempeño académico.
- Confusión conceptual entre dificultades de aprendizaje y discapacidad.

La información incide además en la forma como se plantean los procesos pedagógicos, en la medida en que exista un conocimiento amplio de las características y necesidades de los niños con dificultades del aprendizaje en lectura y escritura es más probable que se elaboren propuestas educativas con intencionalidades y sentidos claros y con base en estrategias pedagógicas definidas. Por su parte, el desconocimiento puede incidir en la decisión de la maestra de rechazar el trabajo con estos niños y niñas.

3.2.2 Actitud

¿Cuál es la disposición actitudinal de las maestras de una Institución Educativa Distrital frente a las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura?

Las actitudes de las maestras hacia las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura están relacionadas con las percepciones, las actitudes y las condiciones de interacción. Las actitudes están mediatizadas por: a) Las características del niño que presenta dificultades de aprendizaje en la lectura y en la escritura. b) Del proceso de enseñanza de la lecto – escritura. c) Del número de estudiantes en el aula de clase. d) La motivación y vocación docente para la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura y) Las condiciones laborales de las maestras. Los datos indican que para que la dificultad de aprendizaje sea superada y dé lugar a unas actitudes positivas, los niños con dificultades de aprendizaje deben: 1) recibir el apoyo y acompañamiento de sus familias para superar la dificultad 2) llevar a cabo las actividades extracurriculares. 3) recibir apoyo terapéutico en consenso con la institución educativa.

Es fundamental que esté libre de creencias negativas, tales como el creer que: a) la dificultad de aprendizaje es la característica del niño. b) Que los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje en lectura y escritura son inferiores a sus otros compañeros. c) Que los niños aprenden de manera homogénea d) Que las dificultades de aprendizaje son sinónimo de discapacidad. En cuanto a las características de los niños que presentan dificultades de aprendizaje cuando existen actitudes positivas, se encontró que: a) aunque su adquisición en los procesos de lectura y escritura son distintos logra avanzar en sus competencias académicas, b) Demuestra interés frente a su aprendizaje. Por otra parte, en el caso de las actitudes negativas las características de los niños que presentan dificultades de aprendizaje son: a) presentan conductas disruptivas en el aula de clase, b) Poseen desinterés por parte de su familia, c) presentan desmotivación frente a las prácticas educativas y requieren mayor apoyo, mostrándose dependiente de las personas de su entorno.

Cuando las maestras manifiestan actitudes positivas frente a las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes se evidencia que:

- Existe preocupación por parte de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes del primer ciclo de la IED.

- Buscar acercamientos pedagógicos para fortalecer los procesos de lectura y escritura de los niños que presentan dificultades de aprendizaje del primer ciclo de la IED
- Se evidencia una actitud de indagación frente a las estrategias pedagógicas para el trabajo con los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

Cuando las maestras manifiestan actitudes negativas frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura de sus estudiantes se evidencia que:

Rotulación de los niños y de las niñas que presentan dificultades de aprendizaje de manera pública.

- La homogeneización de los procesos de aprendizaje de lectura y escritura.
- Existe extenuación frente a realizar trabajo extracurricular con sus estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura.
- Las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional no permiten la flexibilidad del proceso enseñanza - aprendizaje de lectura y escritura de los estudiantes del primer ciclo lo que implica que cada institución o docente desde su quehacer y experiencia adopte las mejores estrategias para superar dichas dificultades.

3.2.3 Anclaje – objetivación

¿Cómo integran las maestras los conceptos y teorías relacionadas con las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura con sus conceptos e ideas previas a su quehacer pedagógico?

Las maestras de la IED se enfrentan a una gran diversidad de discursos y prácticas que deben evaluar y analizar antes de apropiarse de sus esquemas. Por una parte, están los discursos provenientes de los saberes sociales, por otra los discursos provenientes de la academia (teóricos) y finalmente los discursos oficiales promulgados por los documentos de carácter legal. Aquí es donde se reitera la necesidad de incluir en la formación el desarrollo de una actitud crítica que permita a las docentes preguntarse el sentido y el impacto de los diferentes discursos que intervienen en la construcción de los significados, imágenes y realidad en torno a las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura.

Se considera por tanto que los esquemas previos que tienen las maestras pueden facilitar o limitar las posibilidades de construcción de significados y conceptos frente a las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura, en la medida en que actúan como focos que permiten un acercamiento distinto a la realidad del otro. Entonces si el prejuicio es negativo existe mayor probabilidad que los conceptos nuevos se instauran de manera distorsionada incidiendo en las conductas que la maestra pueda asumir en sus relaciones pedagógicas. Pero si se cuenta con unos preconceptos positivos frente a la persona esto puede incidir en una mayor probabilidad de acercamiento y de interacción adecuada.

Las expectativas de aprendizaje inciden en los procesos de formación en la medida en que permiten visualizar el comportamiento futuro de una persona ante la consecución de una meta determinada. Cuando la maestra presenta unas expectativas altas frente a los niños que presentan dificultades de aprendizaje en lectura y escritura existe mayor probabilidad que se faciliten los aprendizajes y que se alcancen los logros, pero si las expectativas son bajas existe mayor probabilidad de que no se trabaje con tanto esfuerzo para alcanzar los logros esperados.

- Se puede decir que los procesos formativos es el factor que determina la transformación y actualización permanente de esquemas frente a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.
- La calidad de las experiencias influye en la forma en que se construyen las ideas e imágenes acerca de los niños que presentan dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Así mismo se destaca cómo las maestras que presentan mayor capacitación y/o actualización en el paradigma educativo actual de la IED tienden a brindar a los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura estrategias favorables y positivas permitiendo así una mejor adquisición y desarrollo de la lengua escrita, presentando optimismo frente al proceso de nivelación del niño o la niña, sin embargo esta actitud está mediada por la disposición familiar a apoyar el acompañamiento. En contraste las docentes con mayor tiempo en el ejercicio profesional y con metodología tradicional tienen a mostrar sentimientos de frustración y ansiedad frente al apoyo que les puedan brindar a estos niños, presentando confusiones conceptuales.

3.2.4 Campo de la representación

¿Cómo se apropian las maestras de los saberes e informaciones acerca de las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura?

Se evidencia que las maestras de la IED poseen saberes en el campo de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, por una parte, confluyen los conocimientos teóricos prevaleciendo los de carácter neuropsicológico que nos plantean una realidad desde el campo médico, las afectaciones socioculturales, y por otro los saberes construidos socialmente en la cotidianidad, principalmente la influencia del contexto. Igualmente influyen los conceptos sobre los procesos de lectura y escritura y las distintas metodologías sobre el proceso enseñanza – aprendizaje de la lengua escrita.

La construcción de los significados en torno al campo de las dificultades de aprendizaje implica el intercambio de saberes de distintos niveles. Las experiencias con niños con dificultades de aprendizaje impactan sobre las formas de pensar, sentir y actuar hacia ellos, creando actitudes que pueden ser positivas o negativas.

Las maestras que tienen mayor formación en el campo educativo, de acuerdo a los paradigmas actuales, presentan un campo de representación frente al tema de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura más elaborado, es decir muestran mayor dominio frente al tema y realizan planes pedagógicos de apoyo para cubrir las necesidades pedagógicas del niño o la niña que presenta dicha dificultad, en cambio las docentes con más años de experiencia, refiere sentimientos de temor al abordar y apoyar a niños y niñas con dificultades de aprendizaje, ya que presenta mayor dominio del paradigma tradicional.

¿Cuál es la relación entre los saberes e informaciones que manejan las maestras de la IED acerca de las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura y las teorías explicativas sobre las dificultades de aprendizaje?

Los saberes e informaciones que tienen las maestras acerca de las dificultades de aprendizaje implican la confluencia de diferentes modelos teóricos. A continuación, se presenta el análisis y

articulación entre los fundamentos de las diferentes teorías y las concepciones de las maestras a partir de los relatos.

Teoría Neuropsicológica: las dificultades especiales en el aprendizaje muestran alguna perturbación en uno o más procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento del empleo del lenguaje, sea hablado o escrito estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir deletrear o en aritmética.

En las entrevistas de las maestras se evidencia la apropiación de la teoría neuropsicológica en los siguientes aspectos:

- Influencia del modelo médico-clínico relacionado con el paradigma terapéutico para superar la dificultad de aprendizaje en lectura y escritura.
- La diferencia está determinada por las características del niño que se salen de la norma o estándar establecido.
- Se manifiesta la importancia de maduración cerebral y etapas de desarrollo.

En general, se evidencia una tendencia a pensar en las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura, desde un enfoque neuropsicológico influenciado por las neurociencias puesto que toman principal importancia en las etapas de desarrollo y en la madurez cerebral.

Teoría biológico ambiental: En cuanto a las dificultades de aprendizaje se hace referencia a esta condición como un síntoma desde el cual se manifiesta un signo de compensación y no necesariamente el “no aprender” es algo negativo, por lo cual es necesario tener en cuenta los factores: orgánicos, específicos, psicógenos y ambientales.

En las entrevistas de las maestras se evidencia la apropiación de la teoría biológico-ambiental en los siguientes aspectos:

- Los factores actitudinales, ambientales, culturales y sociales son tenidos en cuenta a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que está presentando un niño o una niña.
- Se pone especial énfasis en la participación, apoyo y colaboración de la familia del niño que presenta dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura.

En general, se evidencia en las maestras una fuerte tendencia a involucrar activamente a las familias de los niños en los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura. Adicionalmente que los factores ambientales y familiares influyen en el desempeño académico de los niños y las niñas.

Discapacidad: Algunas maestras no tienen en claro la condición de dificultades de aprendizaje, motivo por el cual hay una tendencia leve a asociarla con la discapacidad. Esto conlleva a erradas interpretaciones sobre las dificultades de aprendizaje, patologizando al niño y creando sentimientos de incapacidad y baja autoestima.

¿Cuál es la imagen y el significado que se ha construido socialmente respecto a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura?

Algunas de las imágenes que se han construido en relación a los niños que presentan dificultades de aprendizaje son diversas y en ocasiones influyentes en los procesos de atención y educación. A continuación, se explican algunas imágenes que reflejan el lugar que se le ha dado dentro de la sociedad.

Dependiente: Las creencias que enfatizan que niños con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura requieren apoyo y ayuda permanente, se les debe cuidar y proteger, influyen en la forma en que los padres y maestros en ocasiones se muestran excesivamente sobreprotectores.

Imágenes como la anterior han prevalecido a lo largo del tiempo, enfatizando los aspectos negativos de los sujetos y velando la posibilidad del reconocimiento individual que procure pensar a la persona como un ser único desde sus posibilidades y necesidades.

Denominaciones y concepciones: Las denominaciones utilizadas para referirse a los niños con dificultades de aprendizaje constituyen construcciones sociales que están influidas por el modelo explicativo dominante. Las diferentes denominaciones tienen en el fondo una forma de comprender a la persona, es decir una concepción de sujeto, por tanto, las implicaciones de su uso afectan a los

niños y niñas con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura pero también a la sociedad por la manera en que son concebidos, mirados y representados.

Las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura han estado definidas tradicionalmente, por distintas disciplinas con base en unos criterios específicos que la determinan. En este orden de ideas, se contaba con tres criterios fundamentales:

- Según el criterio **neuropsicológico**:
- Para el criterio **Educativo**,
- Desde el criterio **médico o biológico**:

Podemos resaltar en las tres definiciones anteriores el énfasis puesto en el niño o niña como centro y portador de la dificultad, respecto a un estándar nombrado como media. Estándar que sólo se refiere al individuo ideal.

El problema del diagnóstico: En lo que respecta a las prácticas de intervención especializada dirigidas a niños con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura está la preocupación de los profesionales por el establecimiento del diagnóstico.

El “diagnóstico” es una práctica muy influyente en la toma de decisiones respecto a las propuestas pedagógicas o de intervención dirigidas a esta población. A partir del diagnóstico se determina la cantidad e intensidad de los apoyos que requieren las personas para alcanzar un adecuado funcionamiento y adaptación.

En cuanto a las imágenes y significados que manejan las maestras de la IED con respecto a los niños que presentan dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura se destacan los siguientes elementos:

- Las dificultades de aprendizaje en la escritura y lectura de los niños pueden ser “síntomas” de algún factor social o familiar que afecte su desempeño académico.
- En ninguna de las entrevistas se acepta las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura como consecuencia de una inadecuada metodología para la impartición de dichos procesos.

- Hay tendencia a homogeneizar la adquisición en los procesos de lectura y escritura motivo por el cual los docentes identifican a un niño que presenta dificultades de aprendizaje en dichas áreas porque no presenta el mismo desempeño que sus pares.
- Se considera que los niños con dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura logran nivelarse con sus pares con apoyo: terapéutico, refuerzo escolar y compromiso familiar.
- En ocasiones se tiende a generalizar las dificultades de aprendizaje como una condición que es portada por un sujeto, sin estudiar que esta condición es causada por inadecuadas prácticas en la enseñanza aprendizaje de lectura y escritura.

La construcción de la identidad entre maestro y niño con dificultades de aprendizaje ha estado limitada por las concepciones planteadas desde las diferentes explicaciones que se han dado a estos sujetos. Así, se han planteado diferentes lentes que permiten una postura ante la realidad.

La anormalidad: implica un discurso que promueve una imagen de las personas como diferentes y que por tanto implica unos procesos pedagógicos distintos que deben brindarse por el docente a cargo de grupo tales como ejercicios de refuerzo extracurricular, nivelación escolar y adaptación de evaluaciones.

La diferencia: implica el reconocimiento del otro como una persona que se sale de las normas sociales establecidas.

El déficit: es un paradigma basado en el modelo médico que implica la concepción de una persona que presenta limitaciones en los procesos escolares y sociales.

Como consecuencia de la construcción social que se ha hecho en torno a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura las relaciones se convierten en procesos de interacción complejos, en la medida en que se encuentran mediados por “prejuicios” que sustentan una concepción negativa frente a los niños y niñas.

El hecho de prepararse para cumplir un rol social como maestro de niños y niñas con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura implica una mirada en torno a los conceptos y actitudes que

se han construido como parte del proceso de socialización en una cultura que debe promover y aceptar la diferencia. De esta forma, es necesario preguntarse por las propuestas y sentidos de la educación como una forma de entender el ¿por qué? y ¿para qué del quehacer pedagógico?

Por otra parte, es importante pensar en el papel del maestro como agente de transformación social en lo que respecta a las actitudes y representaciones que maneja la población en general en torno a los niños con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

En las entrevistas se evidencian los siguientes aspectos relacionados con el problema de la alteridad:

- Existe complejidad en la manera de llevar a cabo el quehacer pedagógico con los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, tanto a nivel personal como pedagógico. No es clara esa mezcla de sentimientos entre el niño con dificultades de aprendizaje y reconocer que presenta un ritmo diferente de trabajo o su estilo de aprendizaje es distinto, pero al mismo tiempo se reconoce y manifiesta un mayor esfuerzo y trabajo por parte del docente para “nivelarlo” con los demás niños del grupo. No es coherente que se quiera nivelar al niño para que responda a las demandas académicas igual que los otros niños, pero al mismo tiempo se reconozcan su diferencia y estilos de aprendizaje.
- El encuentro y la separación entre la normalidad y la “anormalidad” como dos condiciones diferentes que permiten incluir y excluir a los sujetos de la sociedad, basada en condiciones exclusión y tendencia a la homogeneización.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

Con respecto al análisis establecido de la información recolectada en las entrevistas y con los antecedentes investigativos y referentes legales se puede identificar los siguiente:

Las maestras que fueron entrevistadas asocian las dificultades de aprendizaje a factores sociales, culturales y principalmente de acompañamiento familiar, identificando aquellos estudiantes que no presentan un desempeño homogéneo con sus pares, lo cual coincide con lo expuesto por Acuña et (2010).

Por otro lado, en relación con el ciclo inicial las dificultades de aprendizaje se atribuyen principalmente con alteraciones visoespaciales, motoras, atencionales y de lenguaje, asociados a contextos sociales y culturales principalmente o condiciones biológicas individuales del niño o la niña, lo cual en referencia por Egidio Lopera (1985) existe una hipótesis visomotora y perceptivo – motora : son las dificultades que presenta un sujeto para percibir la realidad y representarla acertadamente a una expresión motora y una integración perceptiva deficiente : se da en individuos que presentan fatiga, distracción, olvido, confusión de lo aprendido y rechazo a seguir aprendiendo.

Igualmente, en el nivel de transición reconocen que no hay una enseñanza explícita de la lectura y la escritura, que se encuentra el niño en un proceso exploratorio con el sistema de escritura, asignándole significado al garabateo, como lo refiere Emilia Ferreiro, sin embargo, existe una presión social frente a lo que se espera del grado transición y más si lo comparan con el sector privado.

Es así como aún persiste la visión de estas dificultades desde la perspectiva de un modelo de aprendizaje tradicional ; en contraste encontramos lo referido por IDEP - (2010 - 2011) “ Las dificultades ... se refieren fundamentalmente a falencias en procesos de comprensión, inferencia, análisis, construcción de textos y en general bajos procesos de desarrollo de las diferentes habilidades de pensamiento, por parte de los estudiantes.

En referencia con la formación y/o capacitación docente se hace necesario que los entes gubernamentales se empoderen en generar mayor equidad en las instituciones educativas, dado que en el nuevo paradigma de la educación inclusiva (entendida de manera holística y no dirigida exclusivamente a población en condición de discapacidad) se debe garantizar la igualdad de oportunidades y de acceso y para ello debe contar con el talento humano y profesional capacitado, así como también lo mencionan González.

Con respecto a lo anterior en el discurso de las maestras prevalece una metodología de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura sintética – ascendente, si bien reconocen que en los periodos de transición parten de teorías más globales y de palabras, para finalmente realizar el proceso de enseñanza con metodologías alfabéticas o fonéticas, siendo las anteriormente mencionadas las más tradicionales en el contexto educativo nacional, en todos los casos las dificultades de aprendizaje se adjudican a factores externos como : características propias del niño o factores ambientales, pero no se hace mención a factores institucionales o metodológicos, esto coincide con los resultados expuestos por Cedres (2011) “ la institución se le adjudica una escasa responsabilidad como constructora de fracaso, y también el propio docente aparece deslindado de su responsabilidad al respecto ” (p 66), en relación al último apartado refieren que si hay una disposición del docente frente al acompañamiento o superación de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que esta medida por factores institucionales y laborales.

El cambio de los paradigmas tradicionales de la enseñanza – aprendizaje de la lectura y la escritura implica un reto para las maestras salir de la “ zona de confort ” (Arteaga et. Por otro lado, el principal factor que incide, según el discurso de las maestras, es el escaso acompañamiento de las familias en el proceso escolar de sus hijos, no realizando un acompañamiento de los procesos de lectura y escritura en el hogar, no acatando las recomendaciones del servicio de orientación con respecto a la gestión de las remisiones, limitadas prácticas dentro del hogar en relación con la lectura y la escritura, no aceptando las posibles dificultades de su hijo o hija, así como también a estados de desescolarización de los padres y bajas habilidades en estos procesos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las maestras de la IED, como sujetos activos en la enseñanza de la lectura y la escritura, se determina que construyen sus representaciones sociales frente a las dificultades de aprendizaje a través de sus experiencias personales y en el contexto cotidiano del aula, construyendo saberes y estructuras significativas establecidas socialmente ; desde un enfoque, principalmente, neuropsicológico y biológico - ambiental de sus estudiantes.

La calidad de las experiencias y de la información influye en las representaciones sociales y en la construcción de conceptos, acercamientos, ideas e imágenes frente a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.

Se puede concluir que, según las normas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el apoyo que las docentes les ha otorgado a los niños y niñas con dificultades de aprendizaje pertenecientes a una IED no es regulado que intenta cumplir con lo establecido en la ley de infancia y adolescencia en el artículo 42 numeral 6. Sin embargo estos apoyos dependen de la disposición docente, y que incluso en ocasiones existen contradicciones dentro de la misma política dado que por un lado establece unos estándares pero por otro lado establece un índice de repitencia que hace que algunos estudiantes sean promovidos sin alcanzar con los objetivos propuestos.

Igualmente las maestras refieren que en cuanto a lo establecido en los estándares y competencias para la enseñanza de la lectura y escritura promulgado por el Ministerio de Educación Nacional, no da cuenta de la realidad y cotidianidad en el aula de clase y de los contextos socioculturales y económicos.

Las maestras, no realizan remisiones al servicio de intervención integral (psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional) de manera directa, direccionan los casos en los cuales los niños o niñas presentan dificultades de lenguaje, motricidad fina o gruesa o emocional al área de orientación de la institución. En los demás casos las docentes asumen el apoyo pedagógico, llevando a cabo planes de nivelación desde su formación y conocimientos.

En las entrevistas analizados en el presente estudio se observa que existe un concepto sobre el impacto que puede tener una dificultad lenguaje escrito, por un lado, las docentes que manifiestan asociaciones emocionales con respecto a la autoestima de los niños o niñas, la frustración o baja

relaciones sociales, otra postura manifestada por las docentes asumen su principal afectación al cumplimiento curricular de otras asignaturas ya que la lectura y la escritura es transversal. Así mismo refieren que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita como un proceso secuencial pero que debe darse de manera significativa y principalmente con el apoyo familiar.

Igualmente se pudo determinar cómo una maestra con más de quince años de experiencia en el sector público, tiende a confundir o asociar las dificultades de aprendizaje con algún tipo de discapacidad, lo cual afirma la falta de actualización docente o de implementación de programas de capacitación por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Aún prevalece la existencia en las docentes sujetos de estudio de la presente investigación que los niños que presentan dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura son aquellos que principalmente manifiestan falencias de carácter automático, es decir en la forma pero no en el contenido, niños que presentan dificultades en la inversión de las letras, en separaciones inadecuadas de palabras, en ortografía, etc.

La motivación y la actitud de las docentes frente a la enseñanza- aprendizaje de la lengua escrita es fundamental para acercar a los niños sobre el interés y el valor social y cultural de la misma.

Las actitudes de las maestras se basan principalmente en la preocupación, indagación y acercamiento de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que presentan sus estudiantes, sin embargo, en su quehacer pedagógico, tiende a homogeneizar a sus educandos, y refieren extenuación ante la realización de actividades de nivelación y a la poca flexibilidad de las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Las maestras hacen referencia a fuentes de información directa de casos propios de su aula de clase omitiendo experiencias de la vida cotidiana personal y familiar. Sin embargo, la falta de información teórica y pedagógica frente a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura influye en la toma de decisiones y en la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

5.1 Producción asociada al proyecto

Artículo de investigación con resultados

5.2 Líneas de investigación futuras.

Resultado

Los resultados de esta investigación permiten develar nuevas de líneas de investigación, y aportar a la construcción de una política educativa que tenga presente los contextos sociales, culturales y económicos del territorio nacional, que presente lineamientos normativos para la regulación tanto de instituciones públicas como privadas y de instituciones rurales y urbanas, y así cerrar la brecha de la inequidad y desigualdad.

Es necesario establecer criterios y protocolos claros para el acompañamiento de las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura, realizar un proceso de detección y abordaje temprano que permita mitigar el impacto de sus consecuencias a futuro, con ello se quiere decir: programas de capacitación docente, creación de redes institucionales e interdisciplinarias, no con el fin de generar diagnósticos, y de ser así, en los casos que realmente exista una dificultad, sino por realizar una intervención oportuna que facilite el aprendizaje de los niños y las niñas, disminuyendo el riesgo de fracaso o deserción escolar y así también las afectaciones emocionales, de baja autoestima o segregación, etc.

Establecer programas de promoción de lectura dirigidas a los padres de familia o acudientes, fortalecer su corresponsabilidad frente al proceso educativo de sus hijo e hijas, rescatando el valor socio-cultural de la lectura y la escritura más allá de un proceso académico.



Anexo 1

PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA
REJILLA DE INSTRUMENTO “ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA IDENTIFICAR LAS
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE CICLO UNO FRENTE A LAS DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA ”
BOGOTÁ D.C.

Apreciado Docente, en el marco de la convocatoria interna de investigación de Corporación Universitaria Iberoamericana, **se está desarrollando un proyecto de investigación denominado REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES FRENTE A LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA**

En este sentido, es necesario implementar una entrevista semiestructurada a docentes que dé cuenta de los factores que influyen en la construcción de las representaciones sociales frente a las dificultades de aprendizaje, por lo cual se establece de manera abierta para posteriormente realizar un análisis de su discurso.

Por lo anterior y debido a su amplia experiencia y conocimiento; le solicitamos amablemente, ser parte del grupo de validación de nuestra **“ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE CICLO UNO FRENTE A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA”**. A continuación, se presentan las preguntas orientadoras a realizar a los docentes y se anexa una rejilla de evaluación;

la cual permite la valoración de cada una de ellas en términos de pertinencia, claridad, suficiencia, relevancia y coherencia, se rellena con una x (si-no) según corresponda. Adicional a esto, cuenta con un espacio para realizar un comentario o aporte a la pregunta.

Pertinencia: Puede ser definida como algo que viene a propósito, que es relevante, apropiado o congruente con aquello que se espera, en términos más castos si una idea propuesta o prueba, tiene coherencia, cumple con una condición necesaria y está relacionada con el tema que se está tratando.

Claridad: Es la distinción con que, a través de los sentidos, una persona percibe las sensaciones o las ideas, de esta manera el concepto de claridad hace referencia a que aquello que se intenta expresar en una idea, manifestación o algún tema que se está abordando se entiende perfectamente. Una expresión clara es aquella fácil de comprender e inteligible.

Suficiencia: Se define como la capacidad o aptitud mínima para algo, siendo esta el resultado de haber satisfecho una serie de requisitos para la resolución de un problema o para la ejecución de un determinado proceso.

Relevancia. Es un concepto al cual se le alude de ser fundamental, trascendente o substancial y que por tanto dispone de importancia. En una investigación la relevancia es definida como la importancia de hacer dicho proyecto y que se podría perder al no hacerla.

Coherencia: La coherencia es una característica esencial de ese plan global, de esa organización secuencial y estructurada de los contenidos. Es la relación lógica entre dos cosas o entre las partes o elementos de algo de modo que no se produce contradicción ni oposición entre ellas.



**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
DOCENTES DE CICLO UNO FRENTE A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE LECTURA
Y ESCRITURA**

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
EXPERIENCIAS PREVIAS	¿Qué opinión tiene sobre las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas?	X			X	X		X			X	Es una pregunta que no debe partir de la subjetividad de los entrevistados, es decir, se puede dar un concepto sobre lo que se conoce o como afecta a la población. Se debe formular de otra manera
	¿A qué aspectos atribuye usted este tipo de dificultades?	X		X		X		X		X		
	¿Recuerda sobre el caso de un niño que haya presentado dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que fuera significativo?	X		X		X		X		X		La formularia de otra manera.

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	¿Qué aspectos destaca sobre las estrategias de acompañamiento que uso en este caso? ¿Utilizó algún método en especial para favorecer la superación de estas dificultades? Y explíquela	X		X		X		X		X		Condensaría las preguntas para que fueran una sola.
	¿Recuerda cuál fue el apoyo brindado por la familia del niño?	X		X		X		X		X		Apoyo o apoyos
DEFINICIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	¿Cómo describe usted el tema de las dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura?		X		X		X		X		X	No es claro lo que se quiere conocer con esta pregunta
	¿Qué se caracteriza como dificultad de aprendizaje de la lectura y la escritura y que no?	X		X		X		X		X		Se puede estructurar de otra manera

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	¿Qué tipo de dificultades se resuelven en el aula de clase y cuáles no?	X		X		X		X		X		
	¿Qué tan grave califica usted un caso de dificultad de aprendizaje que no se puede superar?	X			X	X		X			X	Cuál es el objetivo de esta pregunta, porque si no se puede superar se puede hablar de una discapacidad
	¿Cómo puede afectar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en la vida diaria del niño en el ámbito académico y social?	X		X		X		X		X		
METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA.	¿Cuál es la metodología implementada por usted frente a los procesos de lectura y escritura?	X		X		X		X		X		Pueden ser varias metodologías formularla en plural
	¿Con cuál método de enseñanza se siente mejor y evidencia mayor resultados frente al aprendizaje?	X		X		X		X		X		Pueden ser varios métodos formularla en plural, ya que depende de cada caso

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	de la lectura y la escritura?											
	¿Conoce otros métodos para la enseñanza de la lectura y escritura y qué opina de ellos?	X		X		X		X		X		
CRITERIOS Y ARGUMENTOS PARA REMITIR A NIÑOS A PROCESO DE INTERVENCIÓN INTEGRAL.	En su opinión cuál es la función que desarrolla el equipo de apoyo interdisciplinario (psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional), en la resolución de las dificultades de aprendizaje, ¿nos podría dar un ejemplo?	X		X		X		X		X		Tener en cuenta que muchas instituciones no cuentan con este equipo, por tanto se desconoce la labor
	¿Cuál es su mayor preocupación frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura que se presentan en el aula de clase?	X		X		X		X		X		
	Coméntenos cómo y cuándo percibe que un niño está	X		X		X		X		X		

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	presentando dificultad en los procesos de lectura y escritura.											
	¿Nos podría relatar una experiencia positiva frente a los resultados que haya presentado un niño con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, luego de un acompañamiento interdisciplinario?	X		X		X		X		X		
	¿Nos podría relatar una experiencia negativa frente a los resultados que haya presentado un niño con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, luego de un acompañamiento interdisciplinario?	X		X		X		X		X		

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
POLITICA INSTITUCIONAL	¿Qué opinión tiene acerca de las competencias planteadas por el MEN frente a la lectura y la escritura? ¿Qué tan acordes son las competencias en lectura y escritura desarrolladas por el colegio José Santos Gutiérrez, en relación con lo establecido por el M.E.N?	X		X		X		X		X		
	¿En general cómo actúa la institución educativa frente al abordaje pedagógico de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura?	X		X		X		X		X		
	Según sus experiencias previas que opina sobre el método implementado en la institución José	X		X		X		X		X		

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Santos Gutiérrez frente a la enseñanza de lectura y escritura.											
	¿Qué recomendación quisiera hacerle al Colegio en este campo?	X		X		X		X		X		

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, YULI DALLANA TORRES RODRÍGUEZ identificado con cédula de ciudadanía número 52.818.435 de Bogotá en calidad de juez experto, con profesión de FONOAUDIOLOGÍA, hago constar que he revisado detalladamente el instrumento “ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE CICLO UNO FRENTE A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA” el cual tiene como objetivo comprender los factores que influyen en la construcción de las representaciones sociales de las maestras de un colegio ubicado en la ciudad de Bogotá, en relación con el tema: Dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura en niños y niñas del ciclo uno, con el fin de validar el contenido en términos de claridad, pertinencia, suficiencia, y relevancia.

A los 04 días del mes de agosto del año 2020 en la ciudad de Bogotá.

FIRMA:

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature is written in a cursive style and reads "Dallana Torres R." with a horizontal line under the last name.

Dallana Torres R.



PROGRAMA DE FONOAUDIOLOGÍA REJILLA DE INSTRUMENTO “ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE CICLO UNO FRENTE A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA ” BOGOTÁ D.C.

Apreciado Docente, en el marco de la convocatoria interna de investigación de Corporación Universitaria Iberoamericana, **se está desarrollando un proyecto de investigación denominado REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES FRENTE A LAS DIFICULTADES DE LECTURA Y ESCRITURA**

En este sentido, es necesario implementar una entrevista semiestructurada a docentes que dé cuenta de los factores que influyen en la construcción de las representaciones sociales frente a las dificultades de aprendizaje, por lo cual se establece de manera abierta para posteriormente realizar un análisis de su discurso.

Por lo anterior y debido a su amplia experiencia y conocimiento; le solicitamos amablemente, ser parte del grupo de validación de nuestra “**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE CICLO UNO FRENTE A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA**”. A continuación, se presentan las preguntas orientadoras a realizar a los docentes y se anexa una rejilla de evaluación; la cual permite la valoración de cada una de ellas en términos de pertinencia, claridad, suficiencia, relevancia y coherencia, se rellena con una x (si-no) según corresponda. Adicional a esto, cuenta con un espacio para realizar un comentario o aporte a la pregunta.

Pertinencia: Puede ser definida como algo que viene a propósito, que es relevante, apropiado o congruente con aquello que se espera, en términos más castos si una idea propuesta o prueba, tiene coherencia, cumple con una condición necesaria y está relacionada con el tema que se está tratando.

Claridad: Es la distinción con que, a través de los sentidos, una persona percibe las sensaciones o las ideas, de esta manera el concepto de claridad hace referencia a que aquello que se intenta expresar en una idea, manifestación o algún tema que se está abordando se entiende perfectamente. Una expresión clara es aquella fácil de comprender e inteligible.

Suficiencia: Se define como la capacidad o aptitud mínima para algo, siendo esta el resultado de haber satisfecho una serie de requisitos para la resolución de un problema o para la ejecución de un determinado proceso.

Relevancia. Es un concepto al cual se le alude de ser fundamental, trascendente o substancial y que por tanto dispone de importancia. En una investigación la relevancia es definida como la importancia de hacer dicho proyecto y que se podría perder al no hacerla.

Coherencia: La coherencia es una característica esencial de ese plan global, de esa organización secuencial y estructurada de los contenidos. Es la relación lógica entre dos cosas o entre las partes o elementos de algo de modo que no se produce contradicción ni oposición entre ellas.



**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS
DOCENTES DE CICLO UNO FRENTE A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE LECTURA
Y ESCRITURA**

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
EXPERIENCIAS PREVIAS	¿Qué opinión tiene sobre las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas?	X		X		X		X		X		Sugiero cambiar: ¿Qué opinión tiene sobre... por: ¿Cuál es su criterio frente a ...
	¿A qué aspectos atribuye usted este tipo de dificultades?	X		X		X		X		X		
	¿Recuerda sobre el caso de un niño que haya presentado dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que fuera significativo?	X		X		X		X		X		Sugiero retirar la palabra "sobre"
	¿Qué aspectos destaca sobre las estrategias de	X		X		X		X		X		Al final sería: Y explíquelo (si hace referencia al método)

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	¿Qué tan grave califica usted un caso de dificultad de aprendizaje que no se puede superar?	X		X			X	X		X		Quando se pregunta qué tan grave, se especificará en una escala de... o poco grave, medianamente grave, muy grave... Pienso que para que los encuestados la tengan más clara es importante definir parámetros.
	¿Cómo puede afectar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en la vida diaria del niño en el ámbito académico y social?	X		X		X		X		X		¿Cómo puede... en los procesos de lectura y escritura... También sugiero incluir el ámbito emocional, no solo académico y social.
METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA.	¿Cuál es la metodología implementada por usted frente a los procesos de lectura y escritura?	X		X		X		X		X		
	¿Con cuál método de enseñanza se siente mejor y evidencia mayor resultados frente al aprendizaje de la lectura y la	X		X		X		X		X		Mayores resultados...

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	escritura?											
	¿Conoce otros métodos para la enseñanza de la lectura y escritura y qué opina de ellos?	X		X		X		X		X		
CRITERIOS Y ARGUMENTOS PARA REMITIR A NIÑOS A PROCESO DE INTERVENCIÓN INTEGRAL.	En su opinión cuál es la función que desarrolla el equipo de apoyo interdisciplinario (psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional), en la resolución de las dificultades de aprendizaje, ¿nos podría dar un ejemplo?	X		X		X		X		X		Incluir Psicopedagogía.
	¿Cuál es su mayor preocupación frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura que se presentan en el aula de clase?	X		X		X		X		X		
	Coméntenos cómo y cuándo percibe que un niño está presentando	X		X		X		X		X		Percibe que un niño o niña...

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	dificultad en los procesos de lectura y escritura.											
	¿Nos podría relatar una experiencia positiva frente a los resultados que haya presentado un niño con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, luego de un acompañamiento interdisciplinario?	X		X		X		X		X		Niño o niña...
	¿Nos podría relatar una experiencia negativa frente a los resultados que haya presentado un niño con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, luego de un acompañamiento interdisciplinario?	X		X		X		X		X		Niño o niña... Me parece pertinente y sugiero redactar una pregunta referente a conocer acerca del acompañamiento que hacen los padres de familia de los niños y niñas, si han recibido algún apoyo del equipo interdisciplinario pero los padres cumplen o no con su parte, frente al acompañamiento en casa

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
												y externo.
POLITICA INSTITUCIONAL	¿Qué opinión tiene acerca de las competencias planteadas por el MEN frente a la lectura y la escritura? ¿Qué tan acordes son las competencias en lectura y escritura desarrolladas por el colegio José Santos Gutiérrez, en relación con lo establecido por el M.E.N?	X		X		X		X		X		Pienso que la primera parte de esta pregunta es: ¿Conoce las competencias planteadas por el MEN frente a los procesos de lectura y escritura? Y luego si estas.
	¿En general cómo actúa la institución educativa frente al abordaje pedagógico de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura?	X		X		X		X		X		
	Según sus experiencias previas que opina sobre el método	X		X		X		X		X		En esta y las demás preguntas colocar comas donde corresponde.

INDICADOR	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD		SUFICIENCIA		RELEVANCIA		COHERENCIA		OBSERVACIONES
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	implementado en la institución José Santos Gutiérrez frente a la enseñanza de lectura y escritura.											
	¿Qué recomendación quisiera hacerle al Colegio en este campo?	X		X		X		X		X		



CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo María Natalia Chapetón Castro identificada con cédula de ciudadanía número 35.427.692 de Zipaquirá en calidad de juez experto, con profesión de Licenciada en Psicología y Pedagogía, Mg. en Desarrollo Educativo y Social, hago constar que he revisado detalladamente el instrumento **“ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE CICLO UNO FRENTE A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA”** el cual tiene como objetivo comprender los factores que influyen en la construcción de las representaciones sociales de las maestras de un colegio ubicado en la ciudad de Bogotá, en relación con el tema: Dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura en niños y niñas del ciclo uno, con el fin de validar el contenido en términos de claridad, pertinencia, suficiencia, y relevancia.

A los 24 días del mes de Agosto del año 2020 en la ciudad de Bogotá.

FIRMA:

Anexo 2 Entrevistas

ENTREVISTA I

Fonoaudióloga Entrevistadora: Marly Vera

Docente Entrevistada:

Licenciada en pedagogía infantil.

Magíster en neuropsicología y educación.

Edad:

Tiempo que lleva ejerciendo la profesión:

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

1. ¿Cuál es su concepto frente a las dificultades de lectura y escritura?

RTA:

Subyacen de acuerdo al contexto del niño, influyen también la parte biológica, todos somos extremadamente diferentes y las oportunidades que los niños puedan tener, entonces es eso, creo que incluye además de la desafortunada estandarización, a la cual enfrentan cada día nuestros estudiantes, porque tenemos unos tópicos unos temas y demás, uno como profesional también se cuestiona y llega a la conclusión de que es una dificultad o nosotros estamos imponiendo como docentes esta dificultad, estamos en un sistema social, el cual también debemos dar respuesta y los niños también deben dar respuesta.

Siento que se ha avanzado mucho y la primera infancia ha tomado fuerza, por ende es importante porque desde esas edades se puede potenciar y no como antes que se pasaba de forma desapercibida y nos damos cuenta a través de las mismas palabras que el niño manifiesta, lo cual debe ser tomada en cuenta y se debe realizar una indagación frente al tema, particularmente en las de lectura y escritura, considero que más que una dificultad, es un llamado estímulo, ya que se estimula de diferentes maneras, para utilizar sus canales sensoriales y demás para la adquisición. Cuando ya uno como docente se da cuenta realmente que el niño tiene algo biológico, que realmente si sea muy fuerte, depende la formación del docente, es el saber cómo clasificar y determinar las características, cuando un niño realmente tiene algo cognitivo o necesita un apoyo diferente o realmente es una estimulación que no sea dado. Considero que son pertinentes, que nos dan unas alertas en lectura y escritura aún más, porque es cuando el niño aterriza todo el conocimiento para ya comunicarlo por decirlo así.

2. ¿Recuerda un caso significativo, de algún niño o niña que haya presentado dificultades de aprendizaje de lectura o escritura, que la haya marcado, ya sea en lo positivo o negativo?

RTA:

Hace poco que recuerdo, me marcó un niño, en dónde me delegaron la responsabilidad de la intervención del niño, porque la maestra que tenía el caso, tuvo dificultades para afrontar la responsabilidad de la intervención del mismo, lo cual era una maestra muy autoritaria y pues siento

que no tenía el potencial, para ver las habilidades del niño. Siento que incidía mucho su parte cultural, que su parte familiar, porque era una familia con dificultades, de una mamá con una dificultad cognitiva y de un papá que no les brindaba el apoyo, el niño intentaba, pero no daba respuesta de llevar el consecutivo. Siento que cuando hablamos de lectoescritura, es la parte del conteo y la parte de la adquisición lectora y la parte escrita, trabajamos los números y las letras. Cuando el niño daba respuesta a eso, después no lo lograba recordar. Continuamente, la docente que tenía el niño lo regañaba, lo enviaba para la mesa y yo pues fui el apoyo de él y realizaba el acompañamiento, siento que era un desarrollo más de autorregulación, en donde yo empecé llevarle actividades donde el niño debía tranquilizarse, actividades donde lograra quedarse sentado, porque pues como no se quedaba sentado, le costaba mantener un momento la mirada, por ende también la confianza para hablar, entonces también fue como un reto la confianza para interactuar y en segundo lugar, también la confianza para superar eso, teniendo en cuenta que el echó escribir lo atemorizaba, entonces ahí avanzó en su proceso, de hecho pues después perdió primero, los maestros me decían que falta acompañamiento, teniendo en cuenta que tenía una letra demasiado bonita y dibujaba muy lindo, pero no tenía acompañamiento para realizar las tareas de autorregulación.

Identifiqué un problema de hábitos de autorregulación, teniendo en cuenta que era un tema de autoestima, porque constantemente lo regañaban y segundo fue su responsabilidad, y volvemos al inicio de la entrevista en donde identificamos como el contexto afecta y potencializa esas dificultades de aprendizaje para que se superen. Logró avanzar en el grado, cuando terminó logró hablarle a la profesora, logró compartir, logró escribir y logró colorear bien, pero pues, desafortunadamente se vuelven un acompañamiento clínico, porque los maestros tenemos mucha carga y no tenemos el tiempo suficiente para poder realizar un acompañamiento completo.

3. ¿Fue un acompañamiento más académico o el niño realmente necesitaba un acompañamiento de profesionales como: psicología fonoaudiología, terapia ocupacional y neuropsicología?

RTA:

Yo sí Considero que lo requería, teniendo en cuenta que nosotras como maestras no nos da el tiempo estimado, es un reto, de hecho que sí lo tengo a él y a veinte más, si no tiene la oportunidad sería un reto para mí superarlo obviamente, yo lo identifiqué, tal vez en ese momento para la maestra titular no fue primordial para ella, Entonces yo digo, Bueno muchos pueden pasar así, que en ese caso se necesitaría de un apoyo de terapia ocupacional y demás para que el niño pueda avanzar, pero pues pedagógicamente, una maestra puede hacerlo, pero pues digamos que es cuestión de tiempo que no lo puede hacer.

4. En este caso puntual, ¿Qué signos y síntomas evidenciaba en el niño, lo cual le hacía pensar, que el presentaba una dificultad de aprendizaje?

RTA:

El hecho de que no me mirara, de que no realizara contacto visual, de que le costara hacerlo, lo otro era la dificultad para controlar su cuerpo, no era algo que fuera muy marcado, pero presenta baja regulación motora y lo otro era que el casi no hablaba. Se evidencia la falta de memoria teniendo en cuenta, que manifestaba algo en un lapso de tiempo muy corto, en el mismo día ya se le olvidaba lo que me había manifestado, fue ahí donde me di cuenta, que el niño necesitaba un acompañamiento, quizás por mi formación yo se lo puede brindar en su momento y pues yo sé que algunos docentes no tienen la formación que yo tengo y sería muy importante. La parte institucional

sí pesa mucho por la demanda, por todo lo que toca hacer, por el ejemplo como docente, y por los tiempos oportunos en la intervención.

5. ¿Qué estrategias puntualmente, trabajó con el niño que presentaba dicha dificultad de aprendizaje?

RTA:

El conteo, la seriación, la clasificación de cosas, lo invitaba muchas veces a que estuviera sentado, para ayudarlo en la regulación y lo motivaba a hacer cosas y le daba incentivos, en la parte motora se trabajaba en el método del premio, pues en la parte motora y como casi no hablaba, eso era la estrategia para que interactuara con los demás niños, se realizaba el juego con la pelota, nombrarlo como líder, él lo hacía era muy hábil motormente. Al niño le gustaba mucho hojear los cuentos, pero no le gustaba leer, solo escuchar la lectura, puesto que le costaba por su parte comunicativa. Dentro de mi intervención, también se realizan actividades de buscar las letras, los números y actividades de concéntrese, lo cual era muy importante para el niño. En transición en el lugar donde yo estoy, los niños no salen leyendo, ni escribiendo, ellos salen con un acercamiento, tenemos un proyecto con Colsubsidio, en donde todo el trabajo pedagógico que se ha realizado, se ha llegado a la conclusión en donde se debe hacer un Pro y un pre de las habilidades cognitivas, motoras laterales, toda la parte viso espacial de motricidad fina y motora gruesa, también se ha involucrado la parte teatral para fortalecer las habilidades comunicativas, porque desafortunadamente se van niños de nuestro salón con dificultades de lenguaje, lo cual no pronuncian bien, no hablan bien y esas son las cosas que se les ha intentado hacer y pues aterrizarlos un poco al manejo del cuaderno.

6. ¿Cómo definiría una dificultad de lectura y una dificultad de escritura?

RTA:

Siento, que cuando se habla de lectura se abarca todo, teniendo en cuenta que es la interpretación, la capacidad de analizar, por ende de comunicarlo, teniendo en cuenta que es la interpretación de cada ser, frente al marco de la lectura como tal, refiriéndome al hecho de leer un texto ahí la definiría, si el niño no es capaz de comprender una conjugación adquirida o por que lee de manera diferente también ahí entra la parte de la evidencia, como también yo digo que es una dificultad, pero también puede ser una condición porque si el niño puede interpretar de una forma, cómo yo, como docente voy a decir que está mal, si su conexión cerebral es totalmente diferente, se convierte en una dificultad para mí enseñarle, pero también él no tendría la dificultad porque su cerebro está programado para esa manera. Lo cual tengo la mente abierta para identificar, cuál es el diagnóstico y cuál es la carencia o la manifestación que el niño tiene para poder adaptar y poder potenciar las habilidades.

También puede ser la diversidad de habilidad para poder leer un texto o poder interpretar algún texto escrito. Por ende, también sé analizar desde la parte de lectura, sin un texto, porque si el niño ve una imagen y dice cualquier otra cosa, ¿también podría ser más de lectura o cognitiva? entonces ahí serían varias dificultades al mismo tiempo. Siento que el diagnóstico apresurado es muy raro porque ellos están en pleno desarrollo, teniendo en cuenta que estamos hablando de primera infancia, dentro de las dificultades de lectura que no pueda leer una letra o no pueda identificarla o que tenga problemas de alternar las letras o que no logra aterrizar lectura como tal.

- 7. Cómo crees que se puede afectar la dificultad de aprendizaje en la vida diaria de un niño o niña, no solamente a nivel académico, sino también a nivel emocional, social y personal.**

RTA:

Estigmatizándolo, haciéndole saber o haciéndolo sentir hacia los demás que él es diferente, y más en esa edad, porque los niños empiezan a sentir ese rechazo y esa manera de que él no sabe, o no lo puede hacer y es la peor afectación, también la falta de apoyo de la familia, el contexto y las de las instituciones, pienso que de esa forma se afecta mucho más las dificultades de aprendizaje.

- 8. ¿Qué metodologías de enseñanza de aprendizaje de la lectura y la escritura ha implementado, implementa o ha visto que tienen mejores resultados?**

RTA:

Siento que la conjugación de la metodología global y la tradicional, son las que responden más a las necesidades que el estudiante necesita, porque de una u otra manera, tenemos que prepararlos para enfrentarse a una adquisición lectora y escritora y corresponder a otro tipo de conocimientos, pero pues particularmente en primera infancia siento que la metodología global nos permite la integralidad del niño en todo su ser, en el hablar, en el expresarse, en que ellos se empoderen de su proceso, porque a través de los proyectos, yo puedo ver estas habilidades en los niños, las actividades que le sirven más a unos que a otros y viceversa, entonces uno no puede dejar de hacer algo porque un niño no le funcionó, de cierta forma le está favoreciendo a otros niños y considero que mezclando esas dos me han servido personalmente. Si, es un equilibrio pero para mí esas dos me han funcionado mucho en la elaboración de proyectos, no de proyectos anuales, considero que son demasiado amplios para mantener la motivación de un estudiante tan pequeño, entonces son como las comunidades didácticas, trabajando sobre una temática alrededor de 2 meses en donde en esos dos meses se deben cerrar un todo una habilidad, una participación lúdica, donde trabajamos el entorno corporal, luego encerramos una parte comunicativa, trabajamos lo que es la oralidad, la expresión textual, las emociones, los sentimientos, el saber escuchar a los demás, las partes sociales, que es la toma de turno de la palabra y siento que todo esto no se puede desligar. En donde obviamente, también viene la parte escritural, donde si los niños no saben escribir, yo les doy el espacio para trabajarlo y es parte de la metodología global, los portadores de textos en donde el niño escribe todos los días, se aterrizan a su manera lo que ha vivido. Después cuando ya se va a finalizando transición, es donde empiezan a jugar con las vocales y las consonantes y demás ellos mismos empiezan a buscarlo, entonces siento que ahí es donde entra la parte de la metodología tradicional y es donde yo como docente, les digo a los estudiantes, cómo deben escribir, que deben hacer, en qué parte del renglón, las correcciones o modificaciones y siento que hay una motivación.

- 9. ¿Cómo considera que podrían contribuir el equipo interdisciplinario en las diferentes profesiones como; psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, psicopedagogía o neuropsicología para el abordaje de estas dificultades de aprendizaje Si consideras que son importantes?**

RTA:

- 10.** Siento que sí deberían, tal vez es la manera cómo se atienden en estos momentos a los estudiantes, personalmente digo que la necesidad de las asesorías son muy valiosas hacia los docentes que no conocen los casos, yo que conozco alguna palabra o algún diagnóstico que estén hablando, porque tengo el conocimiento pleno, pero hay algunos docentes que no tienen el conocimiento y por ende se necesita de un apoyo de estas profesiones, para que lo

orienten a uno, pero en estos momentos, yo sentiría que los fonoaudiólogos deberían estar en la escuela, porque ellos están de una y otra manera apoyando el proceso de formación de los niños. Siento que en una sesión de 20 minutos que les dan y por mucho 40 minutos, ellos no pueden reconocer todo el comportamiento y la manera de actuar del niño, adicionalmente que están con su mamá y prácticamente pre listo para una sesión. Entonces es algo que no es tan natural. De hecho este año llegó un niño con un diagnóstico de autismo y precisamente llegó con la madre y en donde manifestaban que el niño no se autorregulaba, que no se quedaba quieto, pero al momento de valorarlo, el niño era completamente independiente, socializaba, decía que el niño tenía que tener una sombra, pero yo fui la que realicé acompañamiento al niño y no evidencié que el niño necesitara de una sombra, tal vez el niño tenía este comportamiento, porque lo controlaban mucho, después de que el niño duró un mes en el colegio, la mamá nos trajo los mensajes de los fonoaudiólogos, quienes nos indicaron, que teníamos que regularlo y mantenerlo sentado. Entonces es ahí donde yo indico que la parte comunicativa entre los profesionales es muy importante e indispensable. En la parte institucional, la educadora especial realiza un acompañamiento, pero no lo puede intervenir, entonces también siento que está y no está, sentiría que la parte de fonoaudiología, debería estar inclusive inmersa en las labores del colegio, para hacer la intervención y reconocer a los niños en otro espacio y no simplemente en una terapia.

11. Usted considera que los estándares que están establecidos para ciclo uno, que serían transición, primero y segundo deben ser estructurados están bien planteados, o se deben de tener en cuenta las condiciones y cambios culturales en cuanto a su educación con las que vienen los niños y las niñas

RTA:

Leyéndolos, considero que las orientaciones que dan, es la forma en como sea estructurado en cada institución y la visión de lo que tenemos desde lo tradicional ya que si nos ponemos a leer las orientaciones para cada ciclo no enmarca nada concreto cómo se ha aterrizado en la institución, eso está al libre albedrío de cada institución, porque cada uno construye su malla curricular, sus unidades y sus planes de estudio, eso como primer lugar. En segundo lugar, hay una incidencia de docentes antiguos que no tienen ese conocimiento o este avance científico y perdura, de hecho cuando uno se reúne hacer los planes de estudio con los grupos de ciclo 1, las maestras sacan las carpetas con sus contenidos curriculares desde años 1995 y realmente se vuelve un copy page, de igual forma no se descalifica el trabajo, porque se ha realizado y se ha construido, pero siento que esa dinámica de alguna manera no atribuye frente al nuevo desarrollo que se quiere con los niños de primera infancia, porque cuando el niño llega, de hecho un caso puntual; de un niño que llegó el año pasado (análisis, personal), el niño que yo entrego en transición no tiene la adquisición lectora y maneja solo un cuaderno y hasta ahora sólo está aprendiendo a manejar el renglón. Y en primero les piden 5 cuadernos y dos libros, lo cual es un cambio totalmente drástico. Pero también influye la metodología del docente, en donde hay docentes que dicen que sólo van a pedir un solo cuaderno y luego mirará que dinámica aplicar. Considero que no es lo del ciclo 1 2 y 3 y no es la metodología que se imparte en cada institución, de hecho, hay unas orientaciones, también no se trata de discutir las metodologías que utilizan cada una de los docentes, pero si hay una gran diferencia en cuanto a lo a la enseñanza lúdica que a la enseñanza tradicional.

12. La institución maneja una sola metodología o también es de libre albedrío para cada docente de cada grado de transición.

RTA:

Realmente, en este momento el colegio está haciendo una apuesta para la enseñanza de la comprensión y lleva dos años y no ha logrado finalizar sus unidades, por eso mismo porque la parte teórica que nos propone la enseñanza para la comprensión es global y cambia a todos esos imaginarios y todas esas acciones que se vienen desarrollando a través de los años en docentes que llevan mucho tiempo, es más como el no querer salir de la zona de Confort, depende de algunos docentes el empeño que le pongan a las temáticas didácticas en el planteamiento de sus actividades. Si hay una organización en la parte metodológica por parte de la institución. El dilema es aterrizarlo y que se lleve acordemente y completamente aparte. Los docentes tienen una libertad de cátedra en la parte pública, en dónde son autónomos de realizar sus propias metodologías de enseñanza.

13. cómo es acompañamiento institucional en las dificultades de aprendizaje desde de los lineamientos en la parte políticas que tiene la institución.

RTA:

El apoyo institucional está, pero, se encuentra una educadora especial para mil estudiantes en el colegio. Entonces ella está como pendiente del diagnóstico de hacer una articulación con la maestra, para elaborar estrategias, pero más que esa elaboración, son sugerencias, particularmente tiene encuentros con las familias y nos da el concepto de la lectura que ella hizo con las familias y cómo dar algunas percepciones que se tuvo para que lo tengamos en cuenta, pero intervención como tal no hace, sólo si el niño no lo requiere. En las instituciones públicas depende de la maestra que tenga buenas relaciones interpersonales con el educador especial, para poder hacer los ajustes, teniendo en cuenta que el educador especial, no entra a intervenir. En la participación, se evidencia que las remisiones es la última herramienta, lo cual debería ser la primera, porque el documento le ayuda al padre de familia, a gestionar pero, pues en las instituciones es la último, lo cual se deben realizar un primer plazo con el padre, si no lo cumplió pues ya se va un segundo plazo con el padre y el plazo es de dos meses o tres meses y se finaliza el año y no se realizó la remisión.

14. En la institución están implementando el DUA y el PIAR o hasta ahora están en ese proceso de implementación.

RTA:

Si, se viene hablando aproximadamente 2 años, hasta el año pasado empezamos a tener las maestras, un acercamiento a los formatos porque anteriormente eran sólo visibles para la orientadora y la educadora especial, siento que la educación ha hecho dar a conocer que se deben implementar unas alarmas y unas alertas pero considero que debe ser un trabajo de corresponsabilidad, teniendo en cuenta que los docentes que llevan más tiempo no reportar, para no tener que realizar planes de intervención, a diferencia de los maestros que llevamos menos tiempo en la docencia.

15. Qué recomendaciones le sugeriría usted al colegio para fortalecer sus seguimientos en los estudiantes en cuanto a las dificultades de la lectura y la escritura para que la educadora especial no se vea tan recargada.

RTA:

Que haya más una veeduría en cuanto los procesos, como un ente que sea diferente a la institución, para que pueda realizar una veeduría en los procesos para que no se convierta en algo personal, cuando un docente intenta hacer algo por un niño y la otra persona no lo quiere hacer. De igual

forma la normatividad hacia los padres también debería ser más de corresponsabilidad, donde hayan unos mecanismos de corto tiempo con el fin de brindar una solución a los estudiantes.

16. Desde la institución han tenido acompañamiento por parte de algunas prácticas de alguna universidad

RTA

No, solamente vino una estudiante egresada de la institución y pertenecía a la universidad libre, porque tenía que hacer unas prácticas con las estudiantes en cuanto a su profesión que es licenciada en pedagogía infantil.

ENTREVISTA II

Fonoaudióloga Entrevistadora: Marly Vera

Docente Entrevistada: Karen Bibiana Lizcano Ramos

Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística.

Edad: 34 Años

Tiempo que lleva ejerciendo la profesión: 13 Años

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

1. ¿Cuál es su concepto frente a las dificultades de lectura y escritura?

RTA:

Siento que las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura; En primer lugar, radican en el contexto, bien sea por lo económico, por que no se alimenta bien o porque no ha tenido un buen proceso de desarrollo. En segundo lugar, la familia influye mucho en que no se detecte a tiempo en que haya una dificultad o un problema de aprendizaje.

2. ¿Con qué curso se encuentra realizando su ejercicio profesional?

RTA:

Con el grado de segundo (2°) de primaria.

3. ¿Podría describir un caso significativo, ya sea positivo o negativo de un niño o niña que haya presentado dificultades de aprendizaje de lectura o escritura?

RTA:

Cuando empecé mi vida profesional, estaba en un colegio en el norte y digamos que los niños tenían muchos apoyos de terapia ocupacional, psicología y demás, pero influía mucho el acompañamiento de las familias, los niños del norte, tienen dinero, pero, tampoco tienen familia, los papás no estaban pendientes, los enviaban a las terapias, pero no se apersonaban. También ingresé al distrito, son niños que no tienen dinero y los papás tampoco se apersonan. Por lo general cuando un papá tiene un niño con dificultades de aprendizaje, no es consciente de que el niño tiene esa dificultad. Yo tenía muchos niños con dificultades de aprendizaje, dislalia, dislexia, discalculia. El año pasado tenía un niño, también en el grado segundo, que presentaba una discalculia y todos los números y las letras los escribía al revés, pero el niño leía perfectamente. Nosotros nos

preguntábamos ¿cómo puede leer, Si todo lo escribe al revés? `` no sé cómo el niño procesaba la información, si todo lo escribía al revés, en espejo, es que ni siquiera en espejo ‘todo al revés. Se realizó el proceso de hablar con la familia, donde se les informó que el niño presentaba una dificultad, que el niño estaba muy grande para presentar este problema, pero que se podía tratar, porque precisamente el niño había perdido varios años, porque la mamá no había querido y mencionaba que el niño no tenía ningún problema, que sencillamente él iba a aprender algún día, y pues viendo esas situaciones es difícil poder ayudar algún niño, con problemas de aprendizajes tan severos.

4. En el caso específico de dificultades de aprendizaje, ¿qué profesionales apoyaron estos procesos?

RTA:

Primero se remitió a psicología, este colegio cuenta con una educadora especial, entonces ella les hace un diagnóstico, que a mi parecer es bastante bueno, bastante profundo, de lo que puede tener el niño, de las dificultades de aprendizaje, porque siempre tenían déficit de atención, tenían falta de memoria, problemas faciales, muchos inconvenientes, por eso ella daba un diagnóstico, con el resultado de ese diagnóstico, para que lo llevaran a la EPS, pero pues si la mamá no lo lleva a la EPS y no realiza ese proceso, `` pues hasta ahí nos podemos quedar nosotros`` . nosotros lo que hacemos, sin son como ayudas en el aula, yo les llevaba algunas guías adicionales, por parte mía, por parte de la maestra y por parte de la maestra de inclusión también se hacían cosas para que el niño pudiera identificar el sentido de las letras y de los números, pero la mamita no quiso ayudar con las terapias ni nada de eso. Entonces esa fue la dificultad.

5. ¿Qué signos y síntomas evidencia en un niño o niña con una dificultad de lectura y una dificultad de escritura?

RTA:

Cuando un niño no sabe leer, obviamente no le gusta participar en clase, digamos que se sienten relegados, hablando de un grado segundo, cuando ya los niños tienen un proceso. Por ejemplo, cuando están en grado primero, a ellos se les dificulta el sonido de las letras, todavía no las reconocen, entonces uno les coloca la letra y la palabra y ellos no asocian rápidamente ese sonido, entonces uno tiene que repetírselas y repetírselas y en la siguiente clase o en el momento no logran asociar el sonido con el grafema, entonces hay una dificultad en la reproducción de la lectura. Ya cuando están en grado segundo el niño se retrae, no participa, no les gusta hablar mucho y obviamente que cuando uno los pone a leer sienten pánico, uno ve la cara de pánico en los niños, entonces es cuando uno dice que ellos tienen una dificultad, por que los niños no asocian todavía el sonido con la letra. En la escritura uno se da cuenta, cuando ya uno hace el dictado, se evidencia cuando no pueden asociar con las vocales, entonces se evidencia que hay una dificultad.

6. ¿Teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje mencionadas en los niños y niñas como esto puede afectar en su vida personal social y académica?

RTA:

Por completo, en las charlas que yo he estado, un niño que no aprende a leer a los 7 años toda su vida va a tener un problema, el problema no solamente es a nivel escolar, sí no también en su autoestima digamos que no es natural en el ser humano saber leer y escribir cómo comer porque pues obviamente uno está aprendiendo y no es fácil y pues obviamente se va a frustrar.

7. ¿Qué metodologías de enseñanza de aprendizaje, utiliza para enseñar a leer y a escribir a los niños y niñas?

RTA:

Utilizo la enseñanza fonológica, solamente remitiendo al sonido y al grafema, pienso, que es mucho más que los métodos actuales, pienso que no han dado buenos resultados, yo lo que les hago es, les pongo la letra y les digo el sonido, no el nombre, sí no el sonido y sé empieza a asociar el sonido con las vocales, obviamente que se empiezan con las vocales y luego con consonantes sencillas, pero todo el tiempo el sonido, y pues ahorita que los niños son tan tecnológicos, se les coloca vídeos de monosílabos y otros juegos de animalitos que aparecen para enseñar sonidos, como sé une la consonante con la vocal para que suene y juegos. A mi hija yo le pongo muchos juegos de abecedarios, de llenar palabras, ellos son muy tecnológicos y asocian muy rápido con el juego, pienso que es muy buena herramienta, si un padre lo sabe utilizar, o uno en el aula para poder utilizar juegos es muy bueno, es una muy buena estrategia, ahorita que estamos en la virtualidad, yo me la he pasado en esas jugando muchísimo, con juegos en línea y juegos para llenar palabras como crucigramas, bueno también las sopas de letras que les ayudan asociar a los niños como el sonido con la letra.

8. ¿Ha trabajado con niños y niñas de primero y de segundo, pero me imagino que también el colegio ha llegado niños y niñas que han estado en su preescolar ya sea instituciones públicas y en instituciones privadas? ha notado alguna diferencia de los niños y niñas que llegan de jardines infantiles públicas y de los niños y niñas que llegan de las instituciones privadas?

RTA:

Si, lo he visto en el caso de mi hija, mi hija tiene 5 años y ella lee y escribe perfectamente y tengo niños en el aula que no lo hacen, definitivamente lo público y lo privado son dos cosas completamente aparte, en grado 2° es como mi hija en preescolar en un colegio privado, siento que estamos retrasados en un colegio privado, en 2 grados más del aprendizaje, no es que uno quiera escudarse como maestro, pero hay cosas que uno no puede hacer, uno quisiera, darles mucha información hacer muchas cosas pero los padres y el gobierno, no dejan que uno avance, o sea no dejan que uno les exija, que uno les pida cosas, por qué obviamente que para hacer un buen proceso hay que tener muchos recursos. Entonces limitarnos simplemente a un libro. A mí me pareció que la virtualidad tomó peso, porque los papás tuvieron que buscar el recurso de cómo conectarse y uno por internet puede hacer maravillas, pero cuando uno está en el aula le toca con las uñas. Ahora que yo estoy en Bosa, este colegio tiene buenos recursos, pero cuando yo trabajaba en Usme, prácticamente era con tierra, entonces no son los apoyos justos y no se puede comparar la educación privada con la educación pública, inclusive hay niños en colegio público con problemas lectoescritura en el grado 11 y no saben todavía leer, ellos decodifican, pero no comprenden, no analizan y por ejemplo, por ejemplo los amiguitos de mi hija, no tienen un buen proceso lectoescritor y de comprensión lectora. Entonces digamos que los abismos son bastante marcados en estos dos ámbitos.

9. Según los lineamientos del ministerio de educación o los entes reguladores. usted cree que esos lineamientos sirven para que los niños y niñas de alguna manera puedan superar esas dificultades de aprendizaje lectura y escritura?

RTA:

Lo que pasa es que las políticas son sólo unas, pero no están viendo que hay una desigualdad social o sea ellos envían esa política para todo el mundo, por qué creen que todo el mundo aprende de la misma forma, pero no es así porque el contexto influenciar es del 90% O 99 % en el ser humano, en este proceso de lectura y escritura. Entonces digamos que los lineamientos están bien para los que entienden y para los que tienen recursos, yo pienso que no se debe bajar el estándar de los lineamientos, pero si falta ser un poquito más equitativos con los colegios públicos, porque todo lo rellenan y en un colegio público, no solamente son maestros que deben de cumplir un montón de roles, que no le permiten a uno tampoco aportar más de lo que uno puede, porque uno da todo, uno es mamá abuelita, tía, enfermera, bueno, todos los roles que implican, porque ellos no los llevan a unos especialistas, pero es muy injusto la repartición porque nos miran a todos por igual. Porque digamos que un niño que se encuentra en un colegio público es muy difícil que ingresa una universidad porque no tiene la calidad de poder acceder a un cupo.

10. ¿En el colegio donde usted labora se ha visto alguna dificultad o habido algún impacto con los estudiantes que vienen de otros contextos culturales?

RTA:

la verdad si, en la escuela de bosa sí se ve bien marcado porque, los niños llegan con pocas bases o sin bases y pues aún no le toca recibirlo en el curso que sea, porque eso lo envía la dirección local para ese curso, en donde tiene que ponerse uno a nivelarlo, entonces llegan con un tema en la cabeza y es que todo me lo tienen que hacer o todo me lo tienen que ayudar, porque yo soy afro o porque yo soy venezolano o porque soy indígena. Entonces ellos ya tienen como ese dilema de que se debe ayudar, porque ellos son así, porque el gobierno lo dice, porque todo el mundo lo dice. Tienen dos factores y es el económico y el mental. En donde lo económico se soluciona, pero la mentalidad que ellos tienen, es que todo debe ser regalado y es muy difícil de quitárselo.

11. Con respecto a las otras profesiones que pueden aportar a las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, por ejemplo, psicología fonoaudiología y psicopedagogía. ¿Cree que estas profesiones, pueden ayudar de forma significativa, si estuvieran en un contexto escolar y menos clínico?

RTA:

Pues yo no sé, ahí tengo como un dilema existencial, porque yo digo que a veces los psicólogos no ayudan mucho, yo pienso que una terapeuta ocupacional y una terapeuta de lenguaje ayudarían muchísimo, porque le están detectando el problema del niño y le están ayudando a fortalecer, pero los psicólogos en la parte educativa, no creo que contribuyen mucho, porque en estos 13 años esporádicamente que uno remite a psicología al niño, y lo que hacen es apadrinarse el niño pero cómo “ tan Pobrecito tan desvalido” y pues obviamente ellos conocen todos su contexto familiar y se transfigura lo que uno requiere. Si un niño tiene una dificultad pues obviamente lo que uno quiere es recurrir a ellos para que lo puedan remitir, pero lo que hacen es apadrinarse, y tan Pobrecito el niño y tener un existencialismo, que me parece que no ha contribuido en la mejor forma en las escuelas. Las terapeutas me parecen lo mejor tal vez no estoy muy de acuerdo con la psicología, en ese sentido de pronto si ellos tuvieran otro enfoque un poquito más clínico. considero que la secretaría de educación colocarán otros parámetros para porque ya no hacer estudios clínicos, ni reportes, pero estos profesionales no han construido mucho a esa formación, las terapeutas sí me parece que deberían estar en las escuelas, ya que hay muy pocos colegios con terapeutas, pero sí deberían estar en la escuela por lo menos esporádicamente haciendo

diagnósticos, creo que es importante que si hay un diagnóstico con un niño que tiene alguna dificultad, creo que uno puede buscar y puede fortalecerse, en la secretaría de educación no hay muchas capacitaciones, y mandaron a un montón de niños con dificultades o los niños ya vienen con estas dificultades y no hay capacitaciones para uno asumir esto entonces sí me parece que deberían estar las terapeutas para hacer diagnósticos, y podernos apoyar en ellas para poder ayudar a salir adelante a estos niños y que se dé un apoyo dentro del aula.

En el colegio se saben que tienen niños en inclusión. Hacen una diferencia entre los niños y niñas que tienen procesos ya diagnosticados de inclusión y otro proceso con otra persona diferente con los niños y niñas con dificultades de aprendizaje transitorias o es la misma persona encargada de los dos procesos.

RTA:

Pues digamos que aquí, sí ya llega un niño con un diagnóstico la maestra de pedagogía e inclusión nos hace un proceso de formación, brindando pautas a los docentes sobre la metodología del aprendizaje del niño o la niña, lo cual ella da unas orientaciones, pero solamente si tiene un diagnóstico clínico, del resto sólo si uno presume o que uno sepa que ya tiene alguna dificultad sin tener un diagnóstico, no se le podría hacer una sensibilización curricular, sino que se va igualmente para terapia. De todas maneras, en el currículo oculto, obviamente cuando uno sabe que el niño la niña tiene ese problema y que los papás lo han abandonado o que los papás no quieren llevar a tomar terapia sería inhumano de parte de nosotros los docentes tratar a todos por igual, y esperar que el niño mire cómo responde, en donde uno sabe que el niño no va a responder. Depende mucho de la maestra con el que llegue ese niño, desafortunadamente cuando hay maestras que uno dice, bueno por más de que uno quiera no le van a ayudar, hagámosle esto al niño para favorecer, Pero hay otras maestras que dicen bueno como no tiene diagnóstico entonces que pierdan, pero en sí, todo lo resume la maestra del aula.

12. ¿Si el niño la niña no tiene un diagnóstico establecido no podría entrar en un proceso de seguimiento?

RTA:

Exactamente, Pues digamos que cuando uno sospecha que un niño tiene una dificultad de aprendizaje, uno lo remite a orientación y la orientadora dentro de su protocolo, cita por más de tres veces a los a los padres de familia, pero si el Padre de familia nunca va al colegio, no se le hace seguimiento al estudiante. Se considera que es un proceso o un protocolo directamente con bienestar familiar, si el Padre de familia si asiste, es remitido con la educadora especial, en donde ella le realiza todo el diagnóstico. Los padres de familia deben acercarse a la EPS con ese diagnóstico, para qué les hagan el seguimiento terapéutico cómo tal.

13. En su práctica profesional ha notado alguna diferencia en la actitud de los docentes que llevan muchos años ejerciendo versus a los que llevan menos tiempo ejerciendo en el abordaje de estos niños y niñas con dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura

RTA:

14. Yo Considero, que no es tiempo en que lleve el docente ejerciendo sino que sí influye más en el ámbito institucional, en cuanto a lo público y lo privado, ya que tengo varios colegas

que se encuentran muchos años ejerciendo, Pero cómo se encuentran trabajando en colegios privados, en donde sí les exige a los maestros y si hay un control más profundo de capacitaciones de seguimientos bajo los procesos de estos niños, en un colegio público es la ventaja para nosotros como docentes, es que uno es libre y nadie está pendiente, lo cual es influyente en que la educación no haya avanzado en un colegio público, también teniendo en cuenta que en el público no hay un seguimiento, lo cual es contraproducente teniendo en cuenta que cada maestro hace lo que le parece y no hay un control de mismo y no se le hace un seguimiento a nivel educativo, lo cual no es beneficioso para los estudiantes. Considero que, si el maestro no tiene la actitud y el poder o las ganas de hacer las cosas, es un factor importante para determinar si un niño avanza o se retraiga.

15. ¿El colegio cuenta con alguna estrategia de promoción de lectura y la escritura?

RTA:

A principio años y se hizo una reunión en donde lo que se quería buscar, era que se fortalecieran más los procesos de lectura que escritura, teniendo en cuenta que los niños estaban leyendo y no estaban comprendiendo lo que leían. En donde se realizaron dictados lúdicos, crucigramas, sopas de letras, aprenderse en una canción que se aprendiera en un chiste y escribirlo, participar en diferentes actividades, de lectura y de escritura de forma lúdica en las primeras horas de clase, dependiendo el área de clase que estuvieran viendo los estudiantes, donde se ven dos días de escritura y tres días de lectura. El colegio se encuentra vinculado con un programa de “ Leer es volar” pero pues el programa solamente está diseñado para el grado tercero, sin embargo las maestras que han ido nos han dado el voz a voz, y pues nosotros como docentes utilizamos diferentes herramientas, este colegio es libre de que cada una tenga una estrategia, en donde no hay un control para la misma estrategia, nosotros estamos utilizando el cuaderno fisgón que es el cuaderno de ferrocarril, para apoyar los procesos de lectura y escritura.

ENTREVISTA III

Fonoaudióloga Entrevistadora: Marly Vera

Docente Entrevistada:

Licenciada en educación infantil y preescolar con especialización en dificultades de aprendizaje.

Edad:

Tiempo que lleva ejerciendo la profesión: 13 Años en el Ministerio de Educación, con programas del ICBF con jardines y con jardines sociales.

Siempre he trabajado con preescolar (transición).

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

1. Ha tenido la oportunidad de trabajar en el sector privado

RTA:

No, he tenido la oportunidad.

2. ¿Ha notado alguna diferencia en esos procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de transición que vienen de jardines privados y niños y niñas que vienen de jardines públicos?

RTA:

Sí, se nota bastante la diferencia parece que los procesos los colegios privados van mucho más avanzados, pero más avanzados en cuanto a lo que hacemos nosotros a la preparación de los niños que inician su ciclo preescolar, sino que los preparan más en la parte académica más que los pilares de la educación básica de primera infancia.

3. ¿Cuál es su concepto frente a las dificultades de aprendizaje en la lectura y la escritura cuál sería una dificultad de aprendizaje de lectura y cuál sería una dificultad de aprendizaje en escritura?

RTA:

Yo diría que una de las dificultades, es cuando se presentan varias alteraciones de pronto en el habla, en la escucha o algunas de las nociones básicas del aprendizaje, en la escritura una de las dificultades también es podrían ser las mismas ya sea en el habla o en el escucha, así como los chicos hablan así mismo escriben.

4. ¿Como evidencia que un niño o niña está presentando dificultades para leer o para escribir?

RTA:

En los niños y niñas más pequeños es un poco difícil, aunque si se detecta en algunos, pero es como algo muy a priori decir que el niño tiene la dificultad, yo creo que la dificultad se presenta partir de primero o segundo cuando ya el niño ha adquirido el proceso de lectura, en los pequeños es más por la experiencia típica quienes presentan más dificultad porque tienen alteraciones en el habla, se transponen o quitan palabras, así como ellos mismo hablan así misma escriben. Pero más adelante es donde se vienen a dar esos resultados. Bueno ya cuando nosotros identificamos que los niños tienen esos problemas de habla y escucha, hablamos con los familiares, se remiten a la EPS, pues ya son los terapeutas encargados de lenguaje de realizar dicha intervención.

5. Usted recuerda profe algún caso de algún niño o una niña que haya presentado dificultad de aprendizaje y que ese caso se haya superado de manera exitosa o de lo contrario se casó definitivamente no he avanzado.

RTA:

Sí he tenido varios casos, uno en preescolar ya empieza a detectar estos chicos con algunas alteraciones o con algunas necesidades especiales y obviamente uno empieza hacer el reporte, directamente se realiza procesos para saber de qué forma se le puede ayudar e involucrar la familia. Yo tuve un niño con una discapacidad múltiple, el niño tenía problema auditivo, de lenguaje y motora, al niño me lo llevaban en una silla de ruedas, obviamente también tenía problemas cognitivos, si alcanzó a tener grandes avances, pero fue más por la colaboración de los compañeritos, yo considero que ellos son la base, lo cual fue un apoyo para mí dentro de mí proceso de intervención. El niño mejoró, su proceso de habla ya solicitaba lo que quería, porque pues obviamente el niño no hablaba, se evidenció que el niño pues inició a dar unos pasitos sostenido, pero pues para mí eso ya era un gran avance.

Cuando yo realicé la especialización, la hicimos con un niño del colegio, el niño venía repitiendo varios grados, el niño no alcanzó a pasar de tercer grado, lo que nos dimos cuenta era que el niño Tenía una inteligencia limítrofe, realmente por más que se le hicieron cosas por cuenta de nosotros lo llevamos a terapeutas particulares, el niño no avanzó. Consideró que, si en un estudiante no se evidencian grandes avances, es porque hacen falta más apoyo por parte de los familiares, teniendo en cuenta que a veces los procesos se entroncan porque la siguiente docente no le da continuidad a lo que una docente ya le ha podido trabajar y ha podido lograr en el estudiante, considero que va

muy de la mano en cuanto a los avances, lo cual intervienen la familia y los maestros. Se debe tener un apoyo de corresponsabilidad, pero la mayor dificultad es que los padres de familia no aceptan de que sus hijos están presentando una alteración o una dificultad en el aprendizaje, teniendo en cuenta que ellos manifiestan, que en la casa sí trabajan y porque en el colegio si lo hacen.

6. ¿Cuáles son las estrategias de acompañamiento o los protocolos establecidos por la institución para realizar el seguimiento de un niño a una niña que presenta dificultades de aprendizaje?

RTA:

El protocolo a seguir, es que se le hace el seguimiento desde el aula, en mi caso particular yo sentaba al estudiante al lado de mi escritorio y repetía qué era lo que se debía hacer con todos los estudiantes, Pero tenía más en cuenta al estudiante que presentaba la dificultad, para poderles dar una guía más pausada de qué es lo que se tenía que realizar. Por supuesto que sí el estudiante presenta una limitación visual pues Es evidente que no lo iba a tener retirado el del tablero, sino que en las en la parte lo ubicaba en la parte de adelante. También es importante hacerle un refuerzo realizar el paso a paso de cada una de las actividades y felicitar al estudiante en cada una de los logros que realiza. Básicamente esas son las actividades que se realizan dentro del aula. Es importante contar con el apoyo de los estudiantes de los mismos compañeritos teniendo en cuenta que los niños que están presentando la dificultad no se van a referir al maestro por pena, o por temor, Pero ellos sí podrían dirigirse a sus propios compañeros teniendo en cuenta que hay una mayor afinidad. Cuando ya se ha pasado todo este proceso ahí si se hace la remisión a la orientadora, pero generalmente debe haber un diagnóstico determinado en el estudiante, teniendo en cuenta que si no hay un diagnóstico la orientadora no va a poder hacer una mayor intervención.

7. Teniendo en cuenta que la psico orientadora, no realiza intervenciones si no hay un diagnóstico o dependiendo por el grado de preescolar, pero usted manifiesta que los grados segundo y tercero Si ya hay un diagnóstico, cómo considera que se podría y mitigar estas dificultades de aprendizaje si se detecta a tiempo.

RTA:

Si la orientadora no puede iniciar la intervención, uno habla con los padres de familia realizando la recomendación, de llevarlo a un especialista para que den un diagnóstico específico de las alteraciones que presenta el estudiante. De igual forma hay padres de familia que no tienen los recursos o los medios para poderse transportar hasta un especialista o a recibir sus diferentes a que sus hijos reciban diferentes terapias. Entonces por ende, no se realiza la oportuna y la adecuada intervención sobre la problemática o la alteración que presenta el estudiante.

8. Cómo crees que se puede afectar la dificultad de aprendizaje en la vida diaria de un niño o niña, no solamente a nivel académico, sino también a nivel emocional, social y personal.

RTA:

Yo considero, que los niños tan pequeños, no les afecta tanto, teniendo en cuenta que ellos hasta ahorita están en ese proceso aprendizaje, más grandes si podría verse afectados, generalmente me he dado cuenta, que los niños que presentan alguna dificultad son muy tranquilos o al contrario tratan de llamar la atención, como yo no me puedo concentrar en hacer la actividad, como no entiendo, porque mi mentecita está ocupada en otras cosas, entonces los niños se dedican a llamar la atención de los compañeros en preescolar, son más fáciles de manejar, pero más grandes si se presentan los problemas de indisciplina y pues se afecta la parte académica la parte social, porque

son estudiantes que no se pueden quedar quietos porque no comprenden qué es lo que está realizando la docente, generalmente son estudiantes que a lo último terminan saliéndose del salón.

9. ¿En el colegio donde usted labora se ha visto alguna dificultad o habido algún impacto con los estudiantes que vienen de otros contextos culturales?

RTA:

La experiencia ha sido buena, teniendo en cuenta que son niños de 5 años los que yo recibo son muy perceptivos, están en la edad de explorar, de tener nuevos amigos. En cuanto a la parte académica el año pasado tuve unos estudiantes muy aplicados que llegaron en cuanto a los procesos académicos. De igual forma en cuanto a los procesos de convivencia yo no he tenido ninguna dificultad con los con los estudiantes de nacionalidad venezolana, lo único que me pareció gracioso, fue una vez el año pasado con una mamita en dónde me hizo el reclamo de que porque yo le enseñaba algunas cosas de inglés, teniendo en cuenta que la niña solamente sabía lo básico y que el cerebro de la niña no daba para aprender esta clase de cosas, pero se le explicó a la madre de familia que la niña estaba en la capacidad de recepcionar todo lo que se le brindaba en el aula a nivel académico.

10. ¿Qué metodologías de enseñanza utiliza para el aprendizaje de la lectura y la escritura?

RTA:

A mí me gusta contarle de todo un poquito, en el colegio se trabaja la enseñanza para la comprensión y de ahí pues yo saco un poquito, nosotros hacemos en preescolar para la preparación de los estudiantes para un primero, lo que más se hace es aplicar las claves de primera infancia, los juegos la literatura, la exploración, eso es lo que más se hace en preescolar, porque para poder llegar a que el niño inicie con los procesos de lectura y escritura, lo que se hace es preparar a los estudiantes, mediante los cuatro Pilares básicos, de la de la educación básica primaria y yo creo que el desarrollo de la corporalidad es importante para poder llegar a esa lectura y escritura, hay que manejar y trabajar muchas movilizaciones corporales y muchas parciales de lateralidad todo lo que se maneja en preescolar, para poder llegar a la lectura y la escritura, considero que si no hay un buen desarrollo en las habilidades, motoras, finas y gruesas, no son metodologías específicas, pero si son las herramientas que utilizo para poder brindarle a los estudiantes, la literatura donde les leo cuentos para que se logren enamorar de ellos. Considero que esa es una de las diferencias que existen entre los colegios públicos y los colegios privados.

Se llega a la conclusión de que para que los niños pueden ser unos buenos lectores es que tantos cuentos o qué tantas actividades de lecturas se aplican en cada uno de sus hogares son cada uno de sus viviendas, se referencia que es más un tema de motivación. Y se presenta como dificultad que en las casas no tienen el hábito de realizar la lectura

11. Cómo considera que podrían contribuir el equipo interdisciplinario en las diferentes profesiones como; ¿psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, psicopedagogía o neuropsicología para el abordaje de estas dificultades de aprendizaje?

RTA:

En la sede la institución tenemos una docente de inclusión, en donde ella trabaja diferentes necesidades y ella es la que ayuda en el apoyo de los diagnósticos y pues realmente en la sede en la que yo laboro no contamos con el apoyo interdisciplinario, en estos momentos tenemos el horario de jornada extendida, ese programa es de Colsubsidio, en dónde tienen una psicopsicología el cuál es a la que se le reporta los casos cuando se presentan dificultades a nivel familiar y necesidades

educativas, se le hace la respectiva remisión, pero la psicosocial trabaja con todos los estudiantes de las sedes, pero realmente no es mucho lo que se logra.

12. Considera que es importante que en el colegio encuentre la posibilidad de tener un grupo interdisciplinario para estas dificultades de aprendizaje en cuanto los procesos de lectura y escritura.

RTA:

Sí, Considero que es muy importante, lo cual es un apoyo muy grande para nosotros los docentes, pero pues digamos que ya es un tema de administración política pero sí se requiere el grupo interdisciplinario en los colegios. Teniendo en cuenta qué es mucho más fácil si evidenciamos un estudiante con alguna dificultad realizar la respectiva inmediata remisión al hospital.

13. Según los lineamientos del ministerio de educación o los entes reguladores. Con respecto a todo lo político y lo institucional. ¿Considera que estos lineamientos que se encuentran estandarizados para que los niños y niñas de alguna manera puedan superar esas dificultades de aprendizaje lectura y escritura?

RTA:

Considero que lo que está planteado en cuanto a lineamientos estandarizados por el Ministerio educación, si se encuentra acorde a la edad de los niños algo muy diferente es que por la misma competitividad de los colegios es que se ha ido cambiando, lo cual intervienen diferentes docentes para cambiar las normativas dar el Ministerio educación, es muy diferente lo público a lo privado.

14. ¿Con respecto a este tema de políticas y de entes reguladores e incluso con las responsabilidades de los padres realizaría a la institución algún tipo sobre él empoderamiento por parte de los padres, o mayor sentimiento a los niños que son detectados con problemas de aprendizaje?

RTA:

Yo Considero que se deberían cambiar desde la parte de arriba por presupuestos teniendo en cuenta que esta clase de recomendaciones ya se han realizado que se ha conseguido mucho que falta por conseguir también porque Antes había una orientadora, pero por el tema demanda de estudiantes así quisieran ellas realizar un buen trabajo, no lo podrían hacer porque sólo era ella atendiendo a todas las sedes del colegio. Este año se logró tener una orientadora por jornada de la mañana y una en la tarde, pero por cuestiones de pandemia es muy poco lo que se ha trabajado.

Pero a nivel general una recomendación que nosotros seguimos haciendo es en cuanto CIE- 10, y que nosotras trabajamos con el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. y él CIE- 10 no está diseñado para un modelo de evaluación, ya que se encuentra generalizado. Se supone que CIE- 10 tendríamos que estarlo manejando de una forma cualitativa no cuantitativa no se debe ser cuantitativa para un preescolar ya que debe ser más cualitativa qué es lo que el niño está haciendo que logra hacer, que logra desarrollar y eso sí se ha venido haciendo y ya vamos varios años qué es el sistema de valoración para los niños debe cambiar, especialmente para los niños de preescolar, lo mismo para los niños con necesidades educativas.

Considero que la malla curricular y el sistema de evaluación para los niños que presentan alguna clase de alteración se debe cambiar eso pues se han hecho varias sugerencias, pero se sigue ondeando en lo mismo.

ENTREVISTA IV

Fonoaudióloga Entrevistadora: Marly Vera

Docente Entrevistada: Johana Mayerly Ramos

Cuanto lleva como docente: 9 años

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

- 1. ¿Qué signos o qué síntomas observa en un niño o una niña o que signo de alarma, donde se evidencie que está presentando una dificultad de aprendizaje en lectura y escritura?**

RTA:

Bueno, cuando ya empieza una en grado primero, específicamente a conocer o a mostrar las letras, las vocales, todas las letras del alfabeto y empieza a uno ya a crearles, invitarlos u orientarles a que conozcan las combinaciones, que ya las empiecen a combinar, como por ejemplo la M con la A, y la M con la B y que no lo logre reconocerlas, que no logran combinarlas, cuando yo aún empiece identificar su desempeño académico a nivel general, que también está como muy flojito, por decirlo así, empieza uno a identificar que hay algún problema de aprendizaje de lectura y escritura, más porque estos dos procesos son la base de todas las demás asignaturas que es transversal, que se requiere conocer las letras, que se requiere conocer palabras, para empezar pues como tal su reconocimiento en lectura cortas o en las diversas actividades que se proponen su conocimiento.

- 2. ¿Estás dificultades a que se le pueden atribuir o por qué crees que surgen estas dificultades de aprendizaje o Cuáles pueden ser esas causas de aprendizaje en el contexto en los niños con los que trabajas?**

RTA:

Bueno, inicialmente el acompañamiento familiar, que en su casa no cuenten con alguien que los asesoren, en cuanto a las tareas, hay muchos chicos con los que uno pierde el tiempo con dejarles tareas, porque en las casas no tienen quién les hagan el acompañamiento, o hay quienes hagan el acompañamiento pero ese acompañamiento es únicamente a que se limita a cosas muy básicas, como el coloreo, pero ya el tema de lectura y escritura en varios hogares ocurre, que no asumen la responsabilidad posible, bien sea porque sus acudiente, sus padres de familia o su contexto inmediato, no cuenta precisamente con el proceso de la lectura y la escritura, tenemos varias familias que no saben leer, que no saben escribir, entonces por ende resulta complejo, que ellos hagan este acompañamiento en estos procesos. Otra de las causas adicional al acompañamiento familiar, es el no contar de pronto, con unas bases sólidas, que vengan por ejemplo sin haber hecho su etapa de preescolar, su grado de preescolar, esto incide también, ¿qué otra cosa? yo creo que esas dos el acompañamiento Familiar, ¡el no contar con el grado de preescolar y no! creo que estas dos son las más relevantes ahí.

3. ¿La profe recuerda algún caso en particular de algún niño o una niña que haya tenido dificultades en cuanto a la lectura y la escritura y que el caso se haya superado de manera exitosa o por el contrario que definitivamente el niño o la niña, no logró superar sus dificultades?

RTA:

Bueno, gracias a Dios, durante mis 9 años siempre las dificultades que se han presentado, se ha logrado superar, que se nos ha llevado bastante tiempo ¡Sí! de hecho he tenido chicos que hasta el grado tercero, han logrado consolidar su proceso de lectura y escritura, se han identificado estas falencias en el grado primero, pero hasta el grado tercero se han logrado superar, porque ocurre que cuando uno identifica las falencias, empieza uno ya hacer una flexibilización curricular con estos chicos, que presentan dificultades en lectura y escritura, pero entonces solamente cuenta uno con el tiempo, cuando los niños asisten a la institución, durante su jornada escolar, existen variables, ya sea por la falta de acompañamiento familiar o bien sea porque sus acudientes no le prestan el interés o porque no saben leer o escribir, porque es que tristemente, también tenemos familias que asumen, que todo el proceso de aprendizaje, se lo debe dar el sector educativo, las instituciones educativas y por ende los docentes. Hay muchas familias que también zafan toda su responsabilidad en nosotros los docentes.

Entrevistadora: ¡Sí claro! se les ha quitado corresponsabilidad a las familias.

Entrevistada: ¡Exacto! entonces las dificultades que he identificado, se lograban manejar y se lograron sacar adelante con diferentes estrategias y pues alguna de ellas se ha demorado hasta grado tercero para superarlas, pero de ahí no ha trascendido la situación, ¡de que no sepan leer o que no sepan escribir no! gracias a Dios han avanzado muy bien.

Entrevistadora: Sí, y de alguna manera es que el proceso de escritura y de lectura tiene una visión cultural, muy académica, entonces la lectura y la escritura está en los contextos académicos y lo que tú dices es verdad, si las familias tuvieran una cultura de lectura y escritura dentro del hogar, pues los niños presentarían más motivación.

Entrevistada: ¡Claro! y es que los chicos de hecho gran parte del aprendizaje se da por la aplicabilidad y la funcionalidad, que el estudiante encuentra de lo que se le enseña en la institución, en su contexto inmediato, es decir si yo aprendí en la institución, me aprendí el alfabeto, pero luego a la casa y no encuentro su utilidad y su aplicabilidad hasta ahí llegó su conocimiento, hasta ahí llegó como la intención de aprender este contenido, entonces cómo se haya aplicado y la disfuncionalidad en el proceso de la lectoescritura con la intensidad que le deben poner los padres de familia o los cuidadores al respecto de estos dos procesos, entonces si en la escuela estamos viendo el alfabeto o estamos viendo las letras iniciales, las palabras básicas simples, por ende en la casa deberían cumplir la función, que los padres de familia muestran a sus hijos diferentes estrategias, pero así fuera la misma estrategia siempre, pero por ejemplo que repasaran lo que se ve en la institución, pues los estudiantes van a reconocer si me están enseñando esto y me lo repasan en casa me enseñan a identificar, cuál es la utilidad de que yo aprenda a leer y a escribir, pues los estudiantes también le van a poner mayor interés y al mismo tiempo pues las familias se van a sentir motivadas, pero lo que te decía inicialmente no es echarle la culpa a los padres de familia completamente, pero siento que gran parte de las dificultades se logra superar cuando se tiene el apoyo completo de las familias.

4. ¿Dentro de esas estrategias de acompañamiento con los niños y niñas, hacían alguna flexibilización curricular? ¿qué otras estrategias realizan con los niños y niñas para superar estas dificultades?

RTA:

Bueno, yo en lo personal, realizo una flexibilización, por ejemplo si durante el primer periodo de grado primero, logro identificar que el chico a esa edad y en ese momento no sabe escribir completamente su nombre, que yo le hago un dictado de vocales y no lo reconoce, que yo le hago un dictado en las primeras consonantes, de la m/ s que son las primeras que se ven, o que yo veo al momento de enseñar y leer y escribir le hago un dictado con estas letras y estas consonantes y él no la reconoce, yo identifico que hay una falencia, entonces que se empieza hacer a partir de ahí? es flexibilizar ya no se va a ir a la parte de que los chicos van ver lo mismo, sino que empiezo a ver los últimos contenidos de grado preescolar, qué fue lo último que vieron y empiezo desde ahí, entonces lo mismo ocurre cuando llega un chico a grado segundo y no tiene ni idea de su proceso lecto-escritor, o sea tiene una falencia súper marcada, ¡usted mijito en lengua castellana no avanzar! con respecto a los otros chicos, el chico no va a ver los mismos contenidos que ven sus demás compañeros, sino que vamos a trabajar los contenidos de grado primero y eso lo comento con el cuidador, con el padre de familia, para que esté enterado de que es lo que va a ocurrir, lo comento con la coordinadora académica, pues para que también me dé su aval y entonces empiezo a preparar y uno como decente tiene mucho material, muchas guías guardadas eso me pasa a mí, por todos los grados que pasó todo ese material lo voy guardando, no le voy a entregar a ese niño una cartilla o una guía de grado segundo sino que le voy a entregar el material de grado primero, de lengua castellana y ahí empieza la flexibilización con él, cuando él ya avance, ya vemos en qué momento del año se va a nivelar el grado segundo, lo importante es que en el ciclo inicial, el logre finalizar o logre adquirir su proceso lectoescritor, eso es lo que hago, otra cosa que hago es más como la preparación de material, me resulta un tanto difícil tener a chicos en diferentes estilos de aprendizaje, pero finalmente esos están constituidas las aulas de clase, entonces ya uno como que la experiencia, un aprende a ser muy práctico y empiezo con el que tiene la particularidad, ¡mijito se va hacer esto! y mientras le voy explicando al grupo en general, pues sus contenidos en el que van. Si es más que todo como la preparación, de tener ese material a la mano, lo que siempre me ha funcionado es eso, la flexibilización curricular entonces esos chicos con particularidades, tenerlos un período un grado anterior al que van los otros niños.

5. ¿Una dificultad de aprendizaje por ejemplo que el niño o la niña, no logré superar Cómo podría superar su vida diaria tanto a nivel académico y social? ¿Cómo cree profe que podía afectar?

RTA:

¡Uy! lo afecta demasiado, lo afecta demasiado, especialmente la parte de autoestima, el chico se va a sentir muy aislado de sus compañeros, aunque sus compañeros lo traten de incluir porque pues al igual, uno trabaja desde la inclusión siempre como aplicando el valor de la tolerancia, pero aun así, ellos se sienten como excluidos del grupo, se sienten tristes y decaídos, especialmente en actividades donde todo se basa en lectura y escritura, pero en actividades por ejemplo donde tú los pones a participar, en la lectura en voz alta o trabajos en grupo donde ellos tienen que leer y exponer lo que ellos mismos se escribe, entonces ellos se sienten como muy bloqueados no participan, su estado emocional pues obviamente se ve afectado y si no están bien emocionalmente, pues obviamente sus demás aspectos y dimensiones se van a ver afectados como la parte social y pues obviamente la parte académica, si un chico no logra superar sus dificultades de aprendizaje en

grado segundo, pues imagínate de ahí en adelante, de ahí en adelante que va a ocurrir, pues todas las demás asignaturas que trabajamos de manera transversal en la lectura y la escritura pues de ahí el empeño académico baja, de hecho va a poder generar o de pronto va a ocurrir una posibilidad una de repitencia, en la medida si no logra superar esas dificultades, la lectura y la escritura es la base de todo.

Entrevistadora: Igual a largo plazo puede conllevar a un fracaso escolar repetitivo y a una deserción.

Entrevistada: Y a una deserción, exactamente pero lo más triste es que nosotros las instituciones públicas, tenemos algo que se llama índice de repitencia, entonces el índice de repitencia, me indica según la cantidad de estudiantes a nivel de institución y a nivel de grado, el nivel de jornada, ¡cuántos estudiantes deben de perder, por salón! y hay años académicos, cursos en los que no se puede dejar perdiendo ningún estudiante, porque el índice de repitencia me dice, que no se puede dejar perdiendo ningún estudiante y cuando yo no pueda dejar perdiendo ningún estudiante, considero que le estoy haciendo un daño a ese estudiante, porque por ejemplo si están en el grado segundo y ese chico no sabe ni leer ni escribir, pero el índice de repitencia me dice que lo tengo que pasar, pues imagínate el daño tan tenaz, cuando llegue al grado tercero, las actividades son mucho más complejas y van aumentando su nivel de comprensión, entonces si él no sabe leer y escribir, pues peor va a ser su estado emocional al verse afectado, cuando se les pone actividades como las que yo te digo. Entonces eso es cuando están en grado primero y yo lo puedo agarrar repitiendo, pues para mí desde mi experiencia, es una gran ventaja, porque las actividades van a ser muy similares para todo el grupo en general, incluyendo a ese chico, porque él ya tuvo un grado de año primero y más o menos tiene una noción, algo que no ocurre en el grado segundo, donde yo tengo que dejar pasar un estudiante que no sabe leer ni escribir a grado tercero y en tercero tengo que lidiar, ayudarle a superar su estado emocional y su estado emocional no está bien, pues todo lo demás se va a ver afectado.

Entrevistadora: Con respecto a lo que me decías profe, porque tú me dices ¡bueno! tú desde tu parte personal, tú apoyas a los niños con la flexibilización de acuerdo a las necesidades que tengan a nivel institucional, ¿cómo es ese apoyo es decir, ustedes tienen el apoyo del equipo orientación, donde citan a las familias, ya sea de compromiso, por ejemplo si es una dificultad que puede ser asociada, a algo de dispositivos básicos de aprendizaje o asociada a estímulos de aprendizaje o parte aprestamiento, porque en no tubo ese preescolar que tú mencionas, hay seguimiento para esas familias para generar esos compromisos.

Entrevistada: ¡Claro! cuando uno por ejemplo, tiene un chico o bueno logre identificar que el chico, ni para allá ni para acá y está completamente nulo en su proceso lecto-escritor, lo que uno hace como docente, por ejemplo, ¡yo como docente que hago! yo le hago citaciones a ese padre de familia, para hacerle seguimiento, la primera citación, es para establecer los acuerdos, para decirle, ¡oye necesitamos trabajar de esta manera! yo te voy a facilitar este material y necesitamos que en casa adicional a las demás actividades y tareas que se les dejan en las otras asignaturas, necesitamos que se haga un énfasis en lectura y escritura por el bien del estudiante, bueno ahí yo le genero el material, le genero estrategias que se puedan trabajar en casa, una segunda citación, es como para ver si hay buenos resultados, si no, se remite a orientación y orientación me indica que estrategias se deben trabajar con el estudiante, todo con el fin de remitir a otra especialidad si el estudiante no cumple con lo propuesto. Yo puedo hablar de estrategias directamente, cosas que yo haga directamente con el, inicialmente se me ocurre con láminas, láminas con sílabas para para formar palabras, bueno eso sería una estrategia, bueno eso sería una estrategia, la segunda estrategia, se

me ocurre, sacar 10 minutos del descanso mío y del estudiante, para poder todos los días aplicar la lectura y la escritura, otra estrategia es que, vamos a llevar como un cuadernito viajero, qué va y viene, qué va y viene, con diferentes retroalimentaciones, ahí van mis tres estrategias, cuando yo ya haga mis tres estrategias al estudiantes y yo veo, que el estudiante definitivamente ni para allá para acá, ahí sí se le solicita a orientación para que se encargue del seguimiento, lo cual es quien determina, si requiere una intervención de instituciones y profesiones ajenas a la institución educativa, uno interviene ya cuando uno ve también, que hay una dificultad, se le comenta a la docente de inclusión de la institución, lo que está ocurriendo con el estudiante, ella se encarga hacer una valoración, lo cual determina si el estudiante, tiene una dificultad de aprendizaje o una dificultad de falta acompañamiento por los familiares, cuando es una dificultad asociada al acompañamiento, si se logra identificar que sí, que no tiene quien le colabore, no tiene con el refuerzo en casa, qué más va a esperar, pues de ese acompañamiento se encarga el departamento de inclusión. Entonces el departamento de inclusión cita a los acudientes y hace su red de reporte, solicitando la prueba del SEIR, prueba del coeficiente intelectual, para que lo traiga lo más pronto posible y se activen como todo el sistema de la EPS, que eso también es un protocolo que primero debe solicitar la cita con Medicina general, cita de psicología, la psicología, quienes son los encargados de determinar si el estudiante, necesita terapias ocupacionales o necesariamente lo envía a la prueba del SEIR y ya dependiendo de ese diagnóstico pues ya se determina, si definitivamente es un problema asociado con el acompañamiento Familiar o con el contexto Familiar o es un problema de aprendizaje que ya tiene un diagnóstico médico.

6. Con respecto a ese acompañamiento que pueden hacer otros profesionales de manera externa, pues uno sabe que el sistema de salud es muy complejo porque pues algunos niños y niñas reciben si al acaso una o dos sesiones por ese sistema, pero con respecto a ese acompañamiento de otras disciplinas ¿considera que es importante el acompañamiento por parte de fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología y neuropsicología?

RTA:

Pues, sí lo vemos en conjunto todos somos un equipo tanto nosotros como profesionales en la educación, como ellos como profesionales en el campo y en la rama de la salud, pero sí, yo recuerdo desde mi experiencia los chicos que hemos remitido a terapias ocupacionales y eso lo que tú dices, la EPS le genera una o dos terapias al mes, entonces son bastantes distantes la una de la otra, lo que aprendieron en una sesión, ya lo aplicaran dos o tres días posteriores a la terapia, y ya de ahí en adelante pare de contar, porque ya como que perdió su efecto, las terapias funcionan a la medida de que siempre hay una intencionalidad y una frecuencia recurrente pero con este sistema de EPS es súper complejo, entonces ya uno cuando identifica las dificultades ya le toca a uno como ceñirse y asumir esa responsabilidad con el mayor de los compromisos y el mayor profesionalismo y también por la parte humana, a mí me toca más la parte humana, entonces por ejemplo yo proyecto a mi hija viviendo una situación de esas, entonces yo digo a mí me toca hacer todo lo posible, para que la supere y pongo como como propósito, en el tercer periodo este chico ya debe estar sabiendo tantas letras y tantas palabras, entonces como que uno se va marcando metas porque ya uno lo asume desde la parte humana, otros profesionales juegan una labor muy importante, obviamente como todos lo hacemos desde el compromiso, desde la entrega, del profesionalismo, pero pues que uno vea efectos en estos chicos resulta un tanto complejo.

7. ¿Con respecto a las metodologías de enseñanza de aprendizaje en la lectura y la escritura, la institución tiene alguna metodología en específico o cada docente es libre de seleccionar la metodología con la que más se siente cómodo o con la que más ha tenido resultados?

RTA:

No, desde la institución no se maneja ninguna metodología, nosotros somos muy autónomos, dependiendo nuestra experiencia, lo que mejor se ajusta a la necesidad es el contexto del grupo, pues porque obviamente en cada grupo es muy diferente, entonces nosotros somos autónomos de terminar esa metodología.

8. ¿Usted utiliza alguna metodología en especial o ha notado que hay una metodología que le funcione en cuanto a la adquisición y desarrollo de aprendizaje de la lectura y la escritura?

RTA:

Bueno, yo manejo dos metodologías lo que te digo dependiendo, del contexto del grupo y del estudiante, porque hay chicos o todos tenemos estilos y ritmos de aprendizaje muy diferente, entonces la primera manera en la que enseño a partir del alfabeto, empiezo con el alfabeto y luego después con las letras, es como la primera manera en la que siempre he enseñado, casi siempre enseño así, entonces empieza uno primero con las vocales, las primeras consonantes, que uno enseña la m la p la s la t la l y ya de ahí en adelante, pues ya se enseña las demás, entonces empieza uno con las vocales y empieza uno armar sílabas, luego palabras y luego oraciones. La otra metodología ya es dependiendo del estudiante si un estudiante no me logra comprender de esa manera, pues ya lo aplicó a través de una forma diferente y es el sonido, el sonido de cada consonante.

Entrevistadora: Okay estaríamos hablando ya del método alfabético y el método fonético.

9. Con respecto a los lineamientos del indicador de repitencia, ¿qué opina sobre lo que plantea el Ministerio de Educación referente, a la lectura y la escritura y qué tan acordes son dichas competencias desarrolladas para los niños y las niñas en el contexto en el que usted se encuentra?

RTA:

Nosotros nos limitamos obviamente, estamos regidos a lo que nos establecen los lineamientos y los estándares básicos de competencias, entonces como que estamos encajonados en estos dos campos en estos dos aspectos y tenemos que como regirnos por ellos y limitarnos a cumplirlos, pues para mí las competencias que están ahí son como precisamente esas metas, a las cuales nosotros tenemos que apuntarle todo lo que no siempre se logran esas metas y no se alcanzan, esas metas en los grados que están establecidos ahí en los estándares, entonces el proceso se tiene que prolongar por más tiempo, porque pues también es importante conocer o saber a qué competencias específicas te estás refiriendo? ¿Si a las competencias de comprensión, o a las habilidades de comprensión de leer hablar escuchar?

Entrevistadora: Sí, digamos que como los estándares tienen los cinco factores depende mucho también, si es la producción textual, la interpretación textual o hacia dónde se estaría dirigiendo.

Entrevistada: Si, esas competencias también son una organización vertical, entonces esta organización viene también por grados y pues se supone que al estar marcado por grados y por ciclos, al finalizar ese grado y ese ciclo, el estudiante debió haber alcanzado sus competencias, pero

pues tristemente los estándares y los lineamientos están contruidos a nivel general, incluyendo ahí todos los contextos, pero no se incluyen obviamente las particularidades que pueden presentar los estudiantes, entonces a uno como docente le toca darse, ¡diría yo! las mañas, las estrategias, las posibilidades y las alternativas, para lograr que el estudiante por lo menos si no lo alcanzó en este grado, lo pueda alcanzar en el siguiente, pero que al finalizar su grado 11, bueno yo en este caso que estoy en el grado básica primaria, que al finalizar su grado quinto, sí logre alcanzar las competencias que están marcadas ahí, en esos estándares de grado quinto, si se acabó su primaria, lograron alcanzar sus competencias hasta grado quinto, ya en bachillerato, pues ya es otro contexto y pues allá los profesionales en educación, allá también obviamente están regidos por todos estos dos aspectos y se encargan también de hacer su labor lo mejor posible.

Entrevistadora: ¡Tú mencionas algo muy importante! y es que los estándares están establecidos a nivel general, inclusive a nivel nacional, sin tener en cuenta, pues obviamente los contextos, si bien vamos hablando de las instituciones públicas, los estándares son muy diferentes en educación privada y muy diferente en educación rural versus urbana creo que debería haber como una flexibilidad con respecto a eso.

Entrevistada: ¡Sí, claro! ellos son muy generales, pero entonces deberían incluir las particularidades, pero qué, ocurre son tan generales, que al momento de ver las evaluaciones y los resultados de pruebas estandarizadas, ahí sí, el gobierno y el Ministerio de Educación se dan el lujo de compararnos con las instituciones privadas, cuando obviamente el contexto es totalmente diferente en todo el sentido de la palabra, la población, los recursos, las aulas la cantidad de maestros y cantidad de estudiantes, o sea todo eso es muy diferente, pero entonces el Ministerio es un experto comparándonos, con el contexto privado y así mismo como yo me siento, que soy de la comunidad urbana, así mismo se deben sentir los docentes de la parte rural, cuando ellos, pues sí a nosotros como distrito nos hace falta y tenemos muchísimas falencias, Imagínate con ellos en unas condiciones bastante compleja sobre todo las zonas más aisladas o las zonas donde hay mayor corrupción, entonces esto varía mucho, entonces es lo que yo te digo, lo triste y lo completo de comprender que los estándares están generales y además de que los contextos debería haber algo que hable particularidades o por lo menos que no la separen.

Entrevistadora: O algo que permita por ejemplo una flexibilización en diferentes contextos.

Entrevistada: ¡Exacto!

Entrevistadora: Porque, por ejemplo, las aulas multigrado que todavía están en la zona rurales.

Entrevista: Y eso incide bastante, son muy generales, tan generales que no hay oportunidad o ellos no se dan la oportunidad de comprender los alcances y las metas que logran los diferentes contextos en educación, por ejemplo la comunidad rural, se propone una meta y si la alcanzan obviamente se siente satisfechos frente a los estudiantes, como la comunidad general, pero resulta que esa meta para el Ministerio de Educación y para los estándares básicos, aún están lejos de alcanzar la competencia, me refiero o sea las competencias se ven muy lindas son súper agradables a leer los estándares, cuando uno toma estos dos documentos de lineamientos, yo le estoy apuntando a esto, pero ocurre que le toca a uno como docente buscar las estrategias para lidiar con esas particularidades, para intentar en lo posible apuntarle a la meta, pero es muy complicado lograr alcanzar precisamente estas competencias que están por grados si se alcanza, lo que yo te digo pero yo en lo particular lo que siempre he notado es que al grado quinto, los estudiantes logren alcanzar sus competencias sin importar por ejemplo que vienen atrasadas, entonces que en grado tercero no son las mismas competencias que el grado segundo.

Entrevistadora: ¡Sí! y ahorita hay que tener en cuenta, que va todo el tema intercultural, todo el tema, por ejemplo, de chicos venezolanos que también han entrado en un choque muy fuerte con las instituciones públicas y que tampoco se considera mucho pues, el sistema educativo de Venezuela es muy diferente al sistema educativo de Colombia entonces también está generando ahí un cambio y un choque cultural.

10. En algún momento de la práctica profesional ha realizado remisiones a otros servicios es decir apoyos de salud.

RTA:

No nosotros en la parte pública no somos autónomos, o no tenemos como la competencia de realizar este tipo de procedimientos, nosotros lo máximo que remitimos es a orientación, al departamento orientación y ella es la que se encarga de hacer la valoración y determinar, lo que sí, hago es dar una sugerencias, por ejemplo cuando uno ve que tienes una estudiante que tú la pones frente al tablero y aun así, no logra leer lo que está en el tablero y que uno nota ya en sus gestos faciales que tiene dificultad de visión, pues se le hace la sugerencia a la mamá, de que "por favor sacar una cita por medicina general y coméntale lo que está pasando con los ojitos de la niña, para que por favor te den una orden con optometría o algún profesional que se encarga este aspecto", eso sí lo he hecho sugerir, pero remitir no.

Comentario final de la entrevistadora: Sé finaliza la entrevista, lo cual era para aproximarnos al tema de las dificultades de aprendizaje. Pues si bien, es importante documentar esa percepción que tiene los docentes, no sólo como la dificultad que recae en el niño sino, que la dificultad está en el contexto y en el mismo sistema educativo, porque muchas veces se cree que el niño es el que tiene una dificultad, pero a veces no es el niño sino el contexto en el que crece el niño o las mismas políticas institucionales son las que generan alguna barrera para que el niño pueda superar estas dificultades.

Entrevistada: Si, el mismo sistema educativo, lo que te digo, la parte del contexto familiar y del contexto social incide, el no contar como con su proceso de grado preescolar, también afecta cuando recibimos, por ejemplo chicos que vienen de otras instituciones, yo tuve algún tiempo un niño que estaba recién salido de bienestar familiar, entonces llegan con sus procesos completamente nulos, lo que te digo, las dificultades de aprendizaje que se identifica siempre lo he asumido desde el profesionalismo, pero más desde la parte humana porque me toca demasiado, entonces por eso es que lo hago, pero también ocurre mucho en nuestro gremio, que algunos docentes identifican la dificultad, pero pues manifiestan "lo siento están en grado primero tendrá que cumplir y si no cumple, pues que repita y si no puede repetir, pues qué pase al grado segundo y ya el docente del grado segundo va pasando año tras año al estudiante con sus dificultades, en otros casos ocurre que hay muchos que no se preocupan por esas dificultades que presentan estos estudiantes, sino que se limitan al desarrollo de su clase y ya, pare de contar, se preocupan por el desarrollo de la malla curricular y ya, pare de contar, porque pues yo lo hago desde la parte humana y desde mi profesionalismo también, pero pues en la viña del señor hay de todo. Ahí he tenido chicos que tristemente están en el grado quinto y su proceso lecto-escritor es muy, muy básico, entonces le toca a uno hacer algo para qué en bachillerato, no vayan a sufrir tanto. Pero porque ha llegado un niño al grado quinto, porque se les ha pasado o porque son problemas del niño, serán problemas de la familia, serán problemas de la institución educativa o de los profesionales que han tenido año, tras año a ese estudiante.

Entrevistadora: ¡Sí! digamos que también parte mucho de la voluntad política entre comillas de los docentes.

Entrevistadora: Sí, también demasiado, gran parte también es así, porque uno como docente le juega muchas cosas pero ahí situaciones en donde son muy rigurosas y dónde se tiene que desarrollar la malla curricular como sea o hay poca flexibilización, entonces en el afán desarrollar la malla curricular, importante es que ese niño si no sabe leer ni escribir, por lo menos que tenga escrito la fecha y el título del contenido, así no haya hecho nada, entonces son dificultades que se van pasando año tras año y ahí va quedando el chico y uno le va haciendo un daño ese chico, porque él se siente contento porque ha pasado el año y nadie le ha dicho nada y la familia también se siente contenta, ¡no es que mi niño nunca ha perdido ningún grado, va bien! no sé qué, no sé cuántas, pero ya cuando uno coge ese chico desde la educación personalizada, pues porque uno identifica las dificultades de lectura y escritura, es cuando tú te sientas a escucharlo, cuando te sientas a conversar con él, cuando ya le pones un ejercicio muy personalizado y te das cuenta que no rinde, entonces ahí es donde identificas la dificultad y precisamente te cuestionas y cuestionas también a tus compañeros, ¡oye que ha pasado aquí! por qué estás estudiando en este grado, cuando no tiene por qué estar y no tienen idea, entonces si son bastantes las variables que llegan acá y que juegan con el profesionalismo, la parte humana la persona es donde uno al ver la situación, correr por desarrollar la malla curricular y entonces todo eso repercuten los chicos precisamente que tiene esas dificultades que van quedando rezagados.

Entrevistadora: Hay algo también que tú dices, si es esa educación inicial porque también hay una diferencia muy grande entre la educación inicial pública y la y la educación inicial privada, hay una tensión ahí que a veces parece como contradictoria porque si bien la educación inicial pública habla de todos los pilares del desarrollo, del juego, del arte, de la literatura, de las pela exploración del medio, pero yo siento y eso es muy personal, que he tenido la oportunidad de interactuar con algunos colegios o algunos Jardines de integración, y es no hay una aproximación y un acercamiento a la lectura de la escritura, porque ellos creen que es escolarizarlos, pero eso no quiere decir que ellos se aproximen a la lectura y la escritura con el juego, con las letras, con el juego, con los sonidos, con el juego y con la lectura logográfica, entonces tienen esa visión, como qué la lectura, como tan escolarizada, que no les hace procesos de aprestamiento y cuando llega a transición llegan con unos vacíos importantes.

Entrevistada: Y míralos tú estás diciendo que hay un gran vacío entre una cosa, en la otra entre la parte del aspecto privado y la aspecto público, pero los estándares y los lineamientos nos rigen a todos a todo el gremio educativo, sea público o sea privada, entonces empecemos de ahí son tan generales que no tienen en cuenta las particularidades al momento de comparar de generalizar.

Entrevistadora: No hay una regulación especialmente, entonces qué están haciendo colegios privados y qué están haciendo los públicos y miremos en dónde está la diferencia y la discrepancia, simplemente no regulan porque de hecho a veces uno encuentra instituciones privadas en donde los niños de párvulos ya les están enseñando a leer y escribir y uno dice pues está también están madurando unos procesos muy prácticos también tampoco es bueno niño que sean tan directo sus procesos.

Entrevistada: Hizo los mismos estándares y lo curioso es que los chicos llegan al grado tercero y a grado quinto, lo someten a pruebas estandarizadas a prueba saber pro y al colegio público y al colegio privado y le hacen las mismas preguntas, ahí sí no hay particularidades pero entonces como no hay particularidades en estas pruebas para discriminar estos dos contextos, lo que hacen es generalizar, al momento de cuando nos muestran esos resultados de prueba saber de años anteriores

donde uno precisamente cuando uno estaba en esos grados y uno dice, “bueno oye aquí como nos comparan”, no tiene que ser así si los estándares los rigen a todos porque todos vayamos al mismo ritmo, de tal forma de si yo tengo a mi hijo, en un colegio privado y por varios motivos me tocó ingresarlo a un público, vaya en lo mismo y no se vaya a sentir ese choque tan fuerte y viceversa, pero ahí hay un gran vacío entre los estándares y los lineamientos más que en estos dos documentos es como en el Ministerio nos ve a nosotros y cómo será la diferencia tan grande, que por ejemplo en los chicos de dificultades que yo identifico en el grado primero, yo tengo un libro de preescolar que fue diseñado para una institución privada y ese libro es el que les trabajo a ellos, entonces los chicos de ese preescolar de esa institución privada cuando salen de preescolar con ese libro al derecho y al revés, mientras que mi chico de grado primero lo está trabajando para lograr consolidar su proceso lecto-escritor nada más ahí está la diferencia.

Entrevistadora: Y además la diferencia de material, desde el material, porque un chico de educación pública, no se le exigen ciertos materiales o ciertas guías no se permite mientras el chico la privada tiene todos sus libros.

Entrevistada: Sólo, se le puede sugerir si el papá quiere comprarlo, lo puede comprar, de lo contrario no se le puede incluir en la lista de útiles, se les dice “papás es que necesitamos este libro no sé qué”, sólo se le puede sugerir, porque hay muchas limitaciones entre un contexto y otro que de hecho, serían unas muy buenas variables para unos nuevos temas de investigación.

ENTREVISTA V

Fonoaudióloga Entrevistadora: Marly Vera

Docente Entrevistada:

- Ejerce en los grados primero.

Tiempo que lleva ejerciendo la profesión:

- lleva 15 años en la carrera licenciada de primaria de la distrital.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

1. ¿Cuál es su criterio frente a las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura de los niños y niñas?

RTA:

criterio. pues a ver yo tengo una.... desde mi punto de vista, no tanto en criterio sino lo que yo he aprendido como docente. Con los niños todo es significativo, si yo no le caigo bien al niño perdí, mira que desafortunadamente los afectos son tan importantes, masa en un primero más en un preescolar, te llegaron primero a un niño le puedes enseñar cualquier cosa, yo pienso que es más el acercamiento el acercamiento a ellos y bajarse al nivel de ellos, sería necesario para enseñar.

2. ¿Que considera que es una dificultad de aprendizaje?

RTA:

Yo creería que es el pretender, pensar que los estudiantes vienen sin saber nada, creer que ellos vienen como vacíos como que no saben nada, que no sabe las letras, que no saben interpretar y los estudiantes saben Mucho más que nosotros. O querer obligarlos adquirir un nuevo idioma, ellos ya traen un idioma y pretender forzarlos.

3. ¿A qué aspecto atribuye usted este tipo de dificultad?

RTA:

Ah. Bueno de pronto porque el adulto siempre pretende, creer que sabe mucho, ¿que uno como adulto pretende que el aprendizaje depende de mí y no tanto el niño sí? Creo que es eso.

4. ¿Dentro de su carrera profesional o su experiencia podría escribir un caso significativo que haya sido relevante de un niño o de una niña que haya presentado dificultades en cuanto a la lectura y la escritura?

RTA:

Sí claro, retomo lo de los afectos, tenía un estudiante, mira que él ya estaba en tercero, él no sabía todavía leer ni escribir, él estaba en tercero porque teníamos que pasarlo porque ya tenía la dificultad, ya llevaba muchos años se letanía afecto y era un estudiante que sí tú los sacabas dejaba de estudiar, entonces él era muy osco todo mundo lo gritaba, todo el mundo lo trataba como... el malo, el feo, el que siempre hace y efectivamente al tratar de tocarlo la primera vez que yo lo conocí, porque yo soy muy afectuosa, yo trataba de abrazarlo y él era muy reacio a que no a que no. Y pasaron los meses y pues él veía que yo abrazaba a todos los demás, los trataba con palabras bonitas, les decía tú puedes y mira que al subirle la autoestima el logro que el Aprender a escribir su nombre correctamente logró conocer ciertos fonemas y logró quitar ese miedo que tenía por el rechazo. Se llama Duván y creo que toda la vida me acordaré del porqué, el primer día que él me abrazó eso yo, se me aguaron los ojos y pues era muy colaborador era el que ayudaba, esa eso Sí definitivamente tú no tocas razones, no logras, no lo logras.

5. ¿El estudiante tenía un diagnóstico como tal o era más carencia de afecto?

RTA:

Era carencia de afecto él era agresivo, era de una mamita recicladora, todo el día estaba solo Siempre llegaba muy sucio, con el moco pegado, entonces el adulto vuelvo y te recalco lo mismo, el rechazo el asco, el que olía feo, el sucio el mal hablado, entonces él ni siquiera se expresaba verbalmente, entonces yo pienso que era más por ese lado no por su inteligencia, no, no era eso, quién sabe en qué momento posiblemente desde el embarazo, que el niño era rechazado.

6. ¿Dentro de su acompañamiento profesional cuáles fueron las estrategias implementadas para contrarrestar estas dificultades de lectura y escritura en el niño?

RTA:

Bueno, por ejemplo, primero tratar desde lo individual, después ya hablamos desde el colegio en donde los compañeritos veían que él podía portar, y esto hacía que él también aportara y los temas Pues yo muy superficialmente les decía, empezamos a hablar, pero Qué temas y esto hacía que ellos mismos colocar a los temas, y definitivamente esto es grandioso, buscamos soluciones nos colaboramos, con uno traía una cosa el otro traía otra. Qué más te puedo yo decir ahí, respetar lo que cada uno decía y no permitir que se burlaran de cómo se expresaba no de la idea que tuvieran,

eeeh...qué otra cosa así, no. Pues siempre tratar de enlazar la todo el tiempo con los programas, porque académicamente en los Colegios Hay que seguir con ciertos temas, porque esta semana tienes que ver este tema no sé cómo lo vas a ver pero tienes que verlo, entonces trabajar todas esas cosas fue lo que logró, que el estudiante trabajará en la lectoescritura y no solamente él sino todos, y siempre que fuera más creativo más de hagamos balde cojamos, tú puedes lograrlo Mira si él Pudo tú también, en grupos también se traba lo individual, pero es fabuloso cuando se también se trabajan en equipos.

7. ¿Cuáles fueron los recursos o el apoyo brindados por parte de la familia para favorecer el aprendizaje?

RTA:

he no, en este caso particular no había, era es que mi hijo es un bruto, mi hijo no puede, y si no lo lograste año pues lo sacamos del colegio y pues mire a ver qué hace, o sea era el rechazo total, pienso que tenía más el apoyo por parte de sus compañeros y de la institución más que en su propia casa. Ella también se escudaba en que ella no sabía leer, entonces esa también era la carencia de ella, hacía qué se viera reflejada en su hijo, cómo que, no era importante estudiar porque, "si yo salí adelante sin estudio", pues mi hijo también podrá salir adelante sin estudio, no era muy importante.

8. ¿Según su conocimiento dentro de la docencia y sus experiencias, como me podría definir una dificultad de aprendizaje en lectura y una dificultad de aprendizaje en escritura?

RTA:

La falta de hábito de la lectura en casa, no tener un ejemplo a seguir, en la escritura pues porque obviamente incluso hasta nosotros los docentes nos da pereza escribir frente a los estudiantes pues ya muchas veces tenemos las cosas ya hechas utilizamos el televisor o ya tenemos lista la cartelera o si escribimos, escribimos demasiado y lo que hacemos es aburrir.

9. ¿Cómo se podría considerar una dificultad de lectura y que no?

RTA:

Bueno por ejemplo yo pienso que la creatividad facilita totalmente la capacidad de la escritura, lo que no facilita es como, todos estos medios informáticos, toda esta virtualidad, porque en ningún momento el niño con la virtualidad necesita escribir.

10. ¿Qué tipo de dificultades de aprendizaje si, se pueden resuelven en el aula?

RTA

El interés por la lectura, el mejorar la caligrafía, darle las posibilidades de los entender otros idiomas, formar metas en los estudiantes, por ejemplo, cuando tú haces un concurso, cuando tú haces todas esas cosas, eso es muy asertivo.

11. ¿Cómo puedo afectar las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura en la vida diaria de un niño o una niña, en el ámbito académico, social o emocional?

RTA:

Para todo sería o sea es terrible para ellos porque ellos se cohíben cuando ellos no comprende se cohíben o se inventan no creen por ejemplo reciben una información y la interpretan de una manera equivocada, posiblemente porque no tienen esa capacidad lectora o esa capacidad de interpretar que nos da la lectura, ves entonces eso a ellos los limita, yo pensaría que la palabra es los limita los

cohibe no se pueden cometer hasta errores por no tener una buena habilidad lectora una buena interpretación.

12. ¿Qué metodologías de enseñanza de aprendizaje lectura y escritura ha implementado o implementa o ha visto que con dichas estrategias a obtenido mejores resultados?

RTA:

Pues mira, en el colegio, en la institución nosotros utilizamos la enseñanza para la comprensión, antes pues yo venía de otro colegio que donde éramos constructivistas todo el tiempo, cuando tú ya estás sondeando en la situación tú te das cuenta que la enseñanza para la comprensión tiende a tener algunos acercamientos, que el aprendizaje entonces siempre que sea significativo, definitivamente esa es aunque, yo trabajé en algunos momentos de una manera global, pero yo considero que todo lo significativo, lo que es individual hace crecer al estudiante, es una parte importante en lo colectivo, es lo que garantiza, el resto no más, ni siquiera la bonita letra, nada de eso, no es importante, para mí no es importante que tenga la letra bonita.

13. ¿Cómo considera que podría contribuir el equipo interdisciplinario en las diferentes profesiones; como psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, psicopedagogía y neuro psicopedagogía, ¿para el abordaje de estas dificultades de aprendizaje? ¿Considera qué son importantes?

RTA:

Uy sí, lo que pasa es que uno como docente como uno está tan limitada en un colegio solamente tiene una orientadora, somos de suerte como en estos momentos que tenemos una educadora especial en el colegio pero también ellos están muy limitados, a veces uno tiende a asumir, asumir el problema del estudiante y a darles brochazo y no contar con ese tipo de situaciones, que serían mucho más o darnos una mejor directriz o una rápida solución para el estudiante, donde estuviera todo el equipo interdisciplinario, sería fabuloso para el estudiante.

14. Según el Ministerio de Educación, usted considera que los estándares que están establecidos para el ciclo 1, que serían transición, primero y segundo, ¿deben ser estructurados o están bien planteadas o se deben de tener en cuenta las condiciones y los cambios culturales en cuanto a la educación que se viene trabajando con los niños y las niñas?

RTA:

Claro está que con esta pandemia, nos ha tocado reinventar, pero lo que aprendí con la escuela tradicional, no es tanto reinventar sino reutilizar informar de todo lo que tenemos hacer algo nuevo, pero definitivamente el contacto físico y el acercarse es muy importante, y el tema de las pantallas, es simplemente un escape, algo que nos toca pero Dios no permita que esto no continúe, porque la emoción, no más los olores son importantes, entonces pienso que sí podríamos reestructurar, pero no permitir que nos quedemos en la virtualidad.

15. ¿La institución maneja una metodología, los docentes deben regirse por la misma? o es de libre albedrío aplicar la metodología que cada docente considere.

RTA:

En la institución aplicamos la enseñanza para la comprensión, no ha sido fácil porque van llegando profes nuevos que venimos de otros colegios, como te decía con el constructivismo, que yo venía pero hemos tenido capacitaciones, nos hemos acercado al tema leer mucho para la enseñanza para la comprensión y pienso que creería que un 70% lo estamos aplicando, pero también lo que yo te

digo, cogemos del tradicional el constructivismo, a veces no es ponernos bravas a veces contentas, y yo pienso que a veces no es una sola línea de pedagogía no.

16. ¿Dentro de las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura que usted ha podido evidenciar a lo largo de su trayectoria profesional, cuando identifica alguna dificultad, síntoma o signo cuál es el primer paso a seguir por parte del docente?

RTA:

Nada por ejemplo en la institución uno mira, si realmente es cierto o simplemente fue que me pareció, porque uno dice démonos un mes por que el niño pudo haber confundido un lado o el otro y después usualmente se habla con el coordinador y con la orientadora, lo enviamos a orientación y ella pues hace toda la gestión, forma grupitos, pide también un seguimiento a los papás, para direccionarlo al médico y para que lleven a los niños a terapia, si es necesario y se lleva un registro personal y otro de la orientadora.

17. ¿Cómo es el acompañamiento institucional en las dificultades de aprendizaje de lectura y escritura, según los lineamientos en la parte política que tiene la institución?

RTA:

Sí, sí se apersona la situación es que estamos amarrados hasta cierto. Los papás en algún momento se puede por ejemplo, entonces le decimos al bienestar familiar, pero eso se queda como en la amenaza a ver si el papá reacciona, pero en muy pocas veces se ha recurrido, ya tiene que ser un problema, ya algo muy grave, para que si se lleve a las rutas que tienen las orientadoras, tiene que ser algo muy fuerte, pero de resto se maneja dentro de la institución.

18. Institución están implementando el DUA y él PIAR o hasta ahora está en proceso implementación?

RTA:

Lo del DUA quizás De hecho no lo había escuchado pero el PIAR sí, obviamente si lo estamos haciendo, estamos haciendo los ajustes, porque no es así como muy fácil, llevar toda una estructura que venía, pero si es necesario totalmente. Porque siempre comienza a uno el año con todas estas cosas y después al otro año uno piensa que ya y vuelven y cambian las cosas y es cómo lo mismo pero diferente, con otro nombre, pero sí, sí estamos implementando el PIAR.

19. ¿Qué recomendaciones le sugeriría usted, al colegio para fortalecer los seguimientos de los estudiantes con dificultades de lectura y la escritura, para que la educadora especial, no se vea tan recargada de casos?

RTA:

Bueno una de las situaciones que yo quería comentarte acerca de eso, es que la orientadora que tenemos allá de los casos especiales, ella trabaja en la mañana unos días en primaria, en la tarde otros días con bachillerato y me ha sorprendido haberla escuchado hablar comentando que habían más problemas en la tarde en bachillerato, que en primaria y yo pensaba, pero es que eso se pudo haber evitado, si en primaria le dieran la prioridad a esos estudiantes, porque ellos son estudiantes que vienen desde preescolar, entonces pienso que pues obviamente las políticas no permiten que hayan dos o tres personas que la apoyen, aun así ella dice ve al estudiante Y dice Bueno tiene que hacer tales y tales ejercicios y suelta, porque tiene que atender otros estudiantes, ya el proceso sería más de compromiso con el padre y obviamente, sé hace la gestión del docente, para que se vieran más los resultados, porque es como te digo, los papitos son muy.....incluso algunos padres de

familia no asumen, creen que es mentira de que el niño necesita ayuda, porque tienen algún grado de dificultad y los papás se niegan a asumir eso, entonces es otra dificultad que tiene la orientadora, qué falta más apoyo por parte de nosotros de los directivos, para que tomen en serio esta clase de diagnósticos que realiza una orientadora.

20. ¿Qué opinión tiene frente a los estudiantes que inician un nuevo año escolar, que vienen de una institución pública y una institución privada, considera que los estudiantes llegan con las mismas bases conceptuales?

RTA:

Yo pienso que es algo que se ha expandido, que la educación pública es menos en todo, en calidad, en economía para uniformes, que el lápiz es el más barato, que libro de menos calidad, pero yo considero que si tú vas y haces una encuesta de dónde venimos los docentes de los profesionales en el país, somos muchos de colegio público, entonces habría que replantear ese tipo de pregunta para una mejor respuesta.

21. Anotado alguna diferencia a nivel cultural, de algunos niños o niñas que vengan de otro país, en este caso los niños y niñas venezolanos o de algunas etnias, que vengan con algunas bajas habilidades en cuanto a los procesos de lectura o escritura o por el contrario presentan buenas habilidades de lectoescritura.

RTA:

No, yo pensaría que es más que los niños se adapten, pienso que un niño es muy moldeable, entonces si ya de entrada, tú le dices, Ah es que usted viene de tal lugar, mira como habla, es que usted mira cómo camina, o como mueve el lápiz, pues ya tú misma lo estás limitando. Tuve la oportunidad de tener una niña venezolana, pero ella era, muy al contrario, era muy activa, muy habladora, tocado estar era como deteniendo, más que empujándola, pienso que eso es muy relativo, muy relativo a la crianza tal vez, no creo que haya sido del que haya aprendido más o haya aprendido menos.

22. ¿En su práctica profesional ha notado alguna diferencia en la actitud de los docentes que llevan muchos años ejerciendo versus a los docentes que llevan poco tiempo ejerciendo, en cuanto al abordaje con estos niños y niñas con dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura?

RTA:

Sí claro la actitud es más de señalamiento pienso que uno trata de al pasar los años se va contaminando de dureza nos por la actitud Yo pienso que es más por la actitud de los padres entonces uno se va volviendo como más a la defensiva es como la palabra más adecuada en estos momentos pero así mismo todos tenemos una manera diferente de ser y eso también es rescatable cuando uno puede hablar con esos docentes y nos hacen talleres de sensibilización porque eso sí hace falta cuando nos sensibilizan lo logramos todos Hablamos un mismo idioma creo que eso sí hace falta tratar de humanizarnos.

23. ¿Por parte del ministerio educación han recibido alguna capacitación, lineamiento o algún protocolo para poder trabajar y contrarrestar esas dificultades de lectura y escritura en los niños y niñas?

RTA:

Sí ósea, ellos se preocupan más por eso, porque demos buenos resultados, de pronto con el docente se preocupan es tiene una buena postura, sí mejora eso, pero les dan más que presionando no se siente presionada más que apoya en realidad es como muestre, muestre, resultados y si tú no estás mostrando, como que no es adecuado pensaría eso.

24. ¿El colegio cuenta con alguna estrategia de promoción para la lectura y la escritura?

RTA:

Sí manejamos el que antes se llamaba Leo – píteo que ha cambiado todos los nombres cada año se le cambia el nombre, pero son las mismas estrategias y es muy positivo se tiene desde preescolar hasta bachillerato. Es importante y es transversal.

25. ¿Con respecto a las políticas que plantea la institución, de las intervenciones que pueden realizar la orientadora especial, considera que los padres de familia que tienen niños con esta clase de dificultades, han sido del todo responsables y se ha podido hacer un trabajo de corresponsabilidad con los padres de familia, o ellos han sido ajenos a este tema?

RTA:

Yo pensaría que no es lo que deberíamos esperar, de pronto algunos padres de familia que no creen, que no les parece importante, manifiestan " esta vieja está loca" como algún día escuché ese comentario, de que mi hijo si puede, es más cómodo poderle llegar a los papás, antes de decirles que su hijo tiene un inconveniente, también ver cómo se le dice el Papá eso también es importante, porque ellos están a la defensiva y más si le van a hablar mal del hijo.

26. ¿Cómo se da cuenta cuando un niño o una niña tiene problemas de lectura o cuál sería un signo de alarma para usted?

RTA:

Confunde palabras confunde los fonemas o simplemente cuando yo lo llamo no me no responde mi llamada o simplemente se le dificulta una canción Estamos aplaudiendo y no lo hace arrítmicamente nomás de leche no coger bien el lápiz si por ejemplo estamos viendo alguna cancioncita y se distrae pronto no escucha de pronto no ve, cuando son muy pequeños ellos no pronuncian bien es una dificultad grande porque se le empiezan a caer los dientes en primero entonces por falta del diente no hacen el sonido bien.

27. ¿Hace cuánto se encuentra en colegios distritales?

RTA:

15 años desde que me gradué.

28. ¿En algún momento has realizado algún tipo de remisión o sugerido algún papá que lleve otro especialista, como terapeuta ocupacional al fonoaudiólogo al psicólogo?

RTA:

Pero no yo sola sino respaldada por la psicóloga del colegio, porque uno como docente tiende a saber que sabe mucho pero ese tipo de casos son delicadas uno no puede dar un diagnóstico. Nunca paso por encima de la psicóloga, los niños los atienden más rápido con una remisión del colegio.

ENTREVISTA VI

Fonoaudióloga Entrevistadora: Marly Vera

Docente Entrevistada: Jasmín Beltrán Pérez

Licenciada en educación preescolar.

Actualmente trabaja en la secretaria de educación del distrito con niños de transición de edades de 5 años.

Tiempo que lleva ejerciendo la profesión: En el sector público 2 años, en el sector privado 17 años trabajando en preescolar y primaria.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

1. Qué diferencia encuentra en los ciclos iniciales de la educación privada y en la educación pública.?

RTA:

Bastantes, porque en la educación privada tú a los niños de 5 años los tienes que sacar con números hasta 500 y tienen que conocer el abecedario completamente y para poder salir con estos requerimientos de las instituciones, hay que saltarse muchos pasos que son necesarios para el desarrollo del niño, en el sector público sí los tienen cuentas, sí sabe que hay un desarrollo, también emocional en la parte corporal, la estética todo esto es importante, antes de pasar a la parte concreta, qué son las letras y los números, pero de todas maneras los padres de familia se dejan influenciar, por qué en el sector privado si aprendieron y el que estaba en el público aprendió muy tarde y el que estaba en el sector privado aprendió mucho más rápido, pero pues nosotros nos estamos saltando y desafortunadamente lo hice cuando estaba en los privados, me salté varias etapas de los niños, por dar cumplimiento a los que requería cada institución esta es la mayor diferencia que veo. Sí, quizás los niños por su plasticidad que llevan en su cerebro, ellos aprenden rapidísimo lo que tú le enseñes, Sí, pero nos estamos saltando etapas muy importantes del niño, la parte corporal y la lateralidad, el poder comprender el mundo, la experimentación, tantas cosas que deben ser necesarias antes de pasar a un término más concreto, entonces se necesitan y más adelante se van a ver que hicieron falta.

2. ¿Cómo identificaría las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura?

RTA:

Se hace de diferentes formas, al momento hablar con el niño, si el niño te comprende, si el niño expresa bien las palabras, que quiere hablar, qué quiere pronunciar, yo leo un cuento y él está prestando atención y si sus ideas son acordes a lo que está diciendo, o si resulta hablándome de otra cosa totalmente diferente al tema que se está tratando, si en las canciones el lleva el ritmo, comprensión, me parece que lo más importante es la comprensión, es el primer paso que se debe desarrollar la comprensión, ya después de eso miraríamos la lateralidad, diferenciación de pronto formas, tamaños todo eso y ahí por último pasaríamos a la parte de imitación de copias, de letras de fonemas, reproducción de fonemas, eso ya sería como lo último, pero si yo veo alguna dificultad de lo que te acabo de contar, pues ya entraría mirar más detalladamente el caso.

3. ¿Ha tenido alguna experiencia o recuerda algún caso de algún niño que haya presentado dificultades de aprendizaje?

RTA:

Dificultades de aprendizaje, Sí claro, cada año siempre hay dos o tres niños en el grupo que presentan estas dificultades, a ver por ejemplo el año antepasado una niña que presentaba dificultades más con la motricidad, entonces es el mismo caso, cuando llegó a mi grado y querían que ya empezáramos con letras, porque las vocales supuestamente ya las habían visto y la niña hasta ahorita empezaba a estudiar, querían que ella aprendiera a leer y la niña no tenía como la destreza para coger el lápiz la lateralidad, le faltaba equilibrio fuera de eso la chiquita había tenido dificultades, a la hora de la nacer, todo esto se llega es dialogando con la mamá, porque pues la mamá no había comentado nada, entonces la niña tenía como un retraso muy leve en cuanto a la comprensión de la información que le llegaba, debíamos trabajar con ella muy la parte sensorial bastante, entonces la mamita comprendió ese proceso pero como tipo agosto y ella siempre era " como profesora la niña porque no hace, por qué la niña esto.... porque porque", y yo mamá Porque primero debemos hacer esto y esto, esto y con la niña pues tocó correr un poco, pero al final de año se dieron los resultados y esas cosas son muy lindas, son muy lindas poder ver el progreso de los niños. Este año tengo el caso de un niño que tiene dificultades en lenguaje entonces le estamos trabajando con la orientadora pero ahora la dificultades que estamos a distancia y la mamita pues tampoco está muy disponible para el niño, ella dice que está trabajando, todo el día que llega muy tarde en la noche, cansadísima y al otro día tiene que salir muy temprano y no hay tiempo para el niño, entonces son dificultades con las que tenemos que lidiar porque los niños necesitan, necesitan esa orientación, pero pues desafortunadas y en la distancia es como complicado.

4. Bueno dos cosas importantes, por ejemplo, la dificultad de aprendizaje que me mencionados en el caso de la niña, pueden responder por ejemplo esas dificultades que tuvo en el nacimiento como una secuela ya no se saben esa actitud los antecedentes, pero pueden surgir como un tema más como biológico ¿cuáles podrían ser las causas que podrían desencadenar esas dificultades de aprendizaje?

RTA:

Bueno, estudiando el caso de la niña que te comentó, la mamá también traía las dificultades de aprendizaje, tenía retardo cognitivo, la niña fue producto de una violación, entonces la niña no fue bien recibida por la mamá, la rechazaba, la niña fue criada por la abuelita y la abuelita pues le exigía mucho a la niña, como esa presión social que la niña tenía, porque yo supongo que debe estar en las mismas, además de eso como que no había la comprensión de su entorno, que la niña necesitaba, primero desarrollar unos aspectos, para poder lograr otros, es decir la niña empezó a trabajar la parte sensorial bastante, a tocar, varias texturas, pero nada, le parecía terrible unos olores, ella no quería experimentar con el mundo, ella era cerrada al mundo, pero pues con amor con dedicación, la niña cambió, pero sí, entonces diría yo, que la parte genética además del entorno, el entorno social también cuenta esos dos aspectos.

5. ¿En estos casos Cómo considera que influye la familia para superar estas dificultades de aprendizaje o cómo fue el acompañamiento en los dos casos?

RTA:

Bueno, con el primer caso, la mamá no la quería ver a la niña, la niña permanecía con la abuela, inclusive le decía mamá a la abuelita, pero fue la abuelita la que siempre estuvo con ella, la niña al principio ya que la mamá nunca estaba contenta con lo que hacía en el cuaderno, que sí coloreaba que si yo la presentaba una guía y ella las hacía a su manera, trataba de hacer los trazos y la mamá no comprendía que eso eran trazos para la niña y eso era un logro, la niña veía la expresión de la

mamá y la niña se desmotivaba, entonces la familia es un gran, gran, apoyo para los niños. En el caso de que tengo este año, el niño pues, veía que la mamá, no le pone interés y él tampoco se interesa, porque está muy pequeñito y sí ve que el entorno no lo apoya pues él tampoco, entonces la familia, cuenta un papel muy importante.

6. ¿Cómo puede afectar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en la vida diaria de un niño ámbito académico y social?

RTA:

Wow! eso sí, afecta bastante, empezando por la comprensión, si el chiquitín o ya cuando es muchacho, no alcanza a descifrar las letras y no comprende, el muchacho se va a ver o se va a sentir, frustrado porque no comprende, lo que debe hacer, se va a sentir señalado por sus profesores, quizás por sus compañeros, no se sabe si en la familia hay alguien que en vez de apoyarlo, lo recrimine y eso puede hacer que se sienta muy mal emocionalmente, considero, que si afecta, aparte si el chico tiene una dificultad en la comprensión oral, tiene bastante preocupante, porque el muchacho se va a sentir muy mal, entonces si afecta.

7. ¿El colegio donde la profe labora tiene algún plan lector por ciclos por grupos o por todo el colegio?

RTA:

Se intentó hacer este año, se intentó hacer, queríamos vincularnos con una fundación de lectura que hay aquí en bosa, estuvimos allá en la fundación hablamos con los padres de familia, la situación no llegó, no se terminó, no se cumplió, porque, porque era algo muy.... se buscaba que los niños tuvieran variedades de lecturas, la fundación se comprometía, a llevarnos cada semana un libro diferente para cada niño, entonces en esa semana al niño se le daba el libro el niño se lo llevaba para la casa, miraba los dibujos, lógicamente que nosotros mirábamos los títulos, libros adecuados para ellos, con muchas imágenes y la fundación no lo llevaba, que tenían que hacer los padres de familias pagar \$30.000 pesos al año por todo ese beneficio, los padres de familia, dijeron que No, entonces se les dio la opción, de que se acercarán a la fundación que queda, en bosa centro, allá libremente que los llevarán en sus momentos libres, para que eligieran textos que ellos le quisieran mostrar y tampoco lo hicieron, entonces es difícil, porque en el colegio si hay unos textos, si los hay, para nuestros niños de nuestros grados, pero realmente son más o menos 20 o 30 que tenemos durante todo el año, entonces qué hacemos las docentes, miramos un texto cada 15 días, lo estudiamos lo adecuamos a los temas que estamos viendo y eso es como lo que hemos podido hacer con lo que tenemos, pero plan lector como tú lo estás planteando, un plan por año pues no se pudo llegar hacer.

DIALOGO:

8. Entrevistadora: Ahí hay otro tema, que dice que la familia no aceptó y uno analiza un poco el monto y tampoco era costoso, realmente uno entiende que hay familias de escasos recursos, pero hacen un esfuerzo, pero ahí parte el concepto que tienen los papás sobre la lectura y la escritura y también son las prácticas que tienen ellos al interactuar con la lectura y la escritura.

RTA:

Entrevistada: Por ejemplo en estos días, en esta época de pandemia que nosotros también sabemos que la lectura es importante, nosotros también sabemos que hay que incentivarla con los niños, pero los padres de familia no tienen el texto, entonces qué hacemos nosotros, le damos a los padres de familia un link, donde encuentran el texto para que ellos lo lean con los niños, los mensajes que me han llegado es, "profe y no tienes este texto en video? ¿Por qué? porque ellos no quieren leer,

le parecen más fácil poner a los niños en el celular y que miren y que los niños comprendan lo que alcancen a ver, pero pues que ellos interactúen con el niño de que les pasó, esa partecita los papitos no son muy asequibles a eso, acompañar al niño en ese proceso.

Entrevistadora: y se vuelve contradictorio se vuelve contradictorio porque ellos y así exigen que el niño se aprenda a leer y a escribir. Pero ellos no son un modelo para los niños. Pienso, que de alguna manera todos los beneficios que trae consigo la lectura, más allá de comprender el texto, sino del vínculo afectivo, todo el tema de comprensión del lenguaje, donde el papá va narrándole al niño y él tiene que comprender, ir imaginando la creatividad o el tipo de preguntas que se le hacen al niño, literales, inferenciales o críticas, para que los niños tengan toda la capacidad de hacer comprensión crítica y eso, digamos que es otro tema de estudio y es mirar cómo los papás dentro de su práctica sociocultural ven la lectura más allá de un proceso académico. Esto puede ser otro tema de investigación más adelante y ya es directamente con los padres, para que conozcan ese valor sociocultural, de la lectura y la escritura más allá de un proceso académico, porque es que la lectura y la escritura trasciende lo académico, lo que pasa es que está academizado o escolarizado.

Entrevistada: ¡Exacto! pero debido a que los padres de familia no lo trabajan en sus casas, no lo hacen de un diario vivir, eso es que escuela les ha tocado hacer esto porque es necesario y como en el colegio se hace, por eso ellos en las casas no lo hacen.

9. ¿Cuál es la metodología que usted implementa para los procesos de enseñanza de lectura y escritura los que usted ha visto que les ha funcionado mejor?

RTA:

Bueno desde que estudie eso ya hace como 20 años la licenciatura, me han dicho que hay que mirar lo más novedoso, que el método global y sí, la verdad sí, lo estoy trabajando, pero de todas maneras siento que hay una parte que ya después de haber trabajado en la comprensión, la imitación, entonces ahí sí podríamos entrar a trabajar lo del método global que lo más adecuado para el desarrollo de los niños y después mirar cuentos, frases, se van reduciendo palabras, sílabas y de último el sonido, es la parte fonética y muy.. muy de última, la parte escrita que ya sería la parte de la letra, como tal la parte alfabética, pero considero que de todo hay que tener un poquito, el método global es el que lleva la pauta, porque el desarrollo del niño, los centros de interés y tienen en cuenta muchos aspectos del desarrollo integral del niño y ya como una mínima parte sería alfabético.

10. ¿Dentro de su experiencia tanto en instituciones públicas como privadas en algún momento ha sugerido o ha enviado algún niño remisión a otros especialistas como terapia de lenguaje terapia ocupacional psicología neuropsicología?

RTA:

Claro que sí, sí señora, especialmente ahorita que estoy en el sector público porque te cuento que en el sector privado no teníamos como esa colaboración ayuda entonces ahorita en el sector sí, primero se envían con pediatría para que por favor soliciten con terapia de lenguaje terapia ocupacional sí señora Eso sí se ha hecho.

11. ¿Dentro de la institución Cuál es el protocolo para acompañamiento de los niños con dificultades de aprendizaje?

RTA:

Sí o sea dentro de las actividades normales de grupo, ya uno empieza a mirar, este chico no me comprendió, este chico tiene alguna dificultad, de pronto al transcribir algo así, entonces yo lo voy examinando, mirándole con actividades muy lúdicas Y de pronto que siga las sílabas, que me

identifique dibujos, imágenes, en ese momento ya lo escucho, cómo pronuncia las letras, si tiene buena articulación ya después de que yo lo he visto con estas dificultades para hablar, con la orientadora o al orientador del colegio y entre los dos determinamos un paso a seguir, lógicamente que los orientadores pues tienen como ése PIAR, ellos lo diseñan y lo dan a conocer y entre los dos profesionales, decimos que hacemos cada uno y el seguimiento adecuado para cada caso.

12. Creería yo que orientación, ellos también harán sus remisiones a las diferentes disciplinas. ¿En qué casos puntuales hacen las remisiones a terapia ocupacional o fonoaudiología?

RTA:

Lo que pasa es que ahí sí, ellos sabrán y aplicaran sus propios mecanismos, yo simplemente digo le vi, dificultades en este aspecto, en este aspecto y ellos determina si va para "x" especialista.

Entrevistadora: Ellos determinan si es necesario remitirlo o no.

Entrevistada: ¡Exacto! Ellos son los que determinan.

13. Con respecto a la política institucional Juan respecto a lo que se plantean los estándares básicos en educación inicial en las competencias de lenguaje considera que sus estándares tienen una viabilidad de cumplimiento con los niños y las niñas y en este caso específico en el sector público

RTA:

Sí, sí señora porque lo que te digo, el sector público tiene muy en cuenta todo lo que tiene que ver con el desarrollo del niño, el desarrollo normal de los niños. A ver en mi caso, yo utilizaba mucho lo que tiene que ver con las canciones la melodía, la rima, los poemas, todo eso ayuda a que el niño discrimine, sonidos antes de saber que ese sonido se llama "mmmmm o nnnnnn" pero entonces primero hay que implementar eso y eso está dentro de los estándares, no los tengo aquí a la mano, pero sí sé que uno de los estándares es trabajar los ritmos, las melodías sonoras de nuestro lenguaje para ahí sí, entrar a determinar sonidos y fonemas. También para la educación pública, es muy importante primero, entrar por la motricidad gruesa, luego la fina, iniciar con trazos muy libres, garabateo, para luego adjudicar a cada garabato un significado, la educación pública no pide que haya vocales que hayan primeras letras, no las piden pero la sociedad nos ha dicho ahí que? toca ir introduciendo, lo que hemos estado haciendo pues cómo combinar las dos necesidades, cierto? e introducir de una forma muy lúdica sin ir a atropellar el desarrollo de los niños, ir introduciendo, poco a poco, sonidos vocálicos y algunos fonemas de las letras, entonces, considero que esa sería lo mejor forma de dar cumplimiento a las exigencias que existen.

14. Entrevistadora: Porque si bien, los estándares es un cumplimiento a nivel nacional que deberían regir las instituciones públicas como privadas, por ejemplo, lo que la profe me dice, qué ya los niños con 5 años, ya tienen que salir leyendo y escribiendo, se saltan esos estándares, entonces uno diría, ¿dónde está la regulación de las instituciones privada?

RTA:

Entrevistada: De pronto en algún lado le dan alguna libertad, pero no sé hasta qué punto porque lo que yo te digo: a mí sí me exigían en un colegio a exigirle hasta 500 a un niño de 5 años, entonces el niño si aprendía con esas habilidades que ellos tienen de aprender rápido las cosas, ellos lo hacen, pero si tú le decías representame 5 centenas, no lo hacía y dame 10 decenas, no lo hacía, entonces como que la parte es muy superficial y la verdad no estoy de acuerdo en la forma, en esa forma de enseñar porque es como muy acelerada, sin tener en cuenta el desarrollo del

chiquitín, Si, esos estándares deberían ser para todos los colegios públicos y privado, sin excepción.

Entrevistadora: Si los niños aprenden, aprenden conceptos, pero esos conceptos generan un proceso de abstracción muy amplio para ellos, porque el concepto de centena de docenas son conceptos abstractos que de alguna manera el niño no los maneja.

Entrevistada: ¡Claro! la edad no está para eso todavía.

Entrevistadora: Y también tener en cuenta, que estamos hablando del colegio público o privado, pero pues también tener en cuenta, por ejemplo, esas particularidades de lo que es lo urbano y lo rural que también cambia muchísimo.

15. Tocando un poquito el tema no tanto de lo urbano y lo rural, pero si lo intercultural, en su práctica ha tenido estudiantes, Por ejemplo, ahorita con todo el tema de la migración de personas de Venezuela, o de otros países o de otras regiones de Colombia, ¿Cómo ha sido por ejemplo ese abordaje de esas diferencias culturales que se tienen?

RTA:

Pues, el primer año no se ve tanto, en los privados tuve una niña venezolana, pero los padres de familia tenían muy buenos alcances económicos, entonces con ella se adaptó fácilmente a nuestro sistema. ahorita en el primer año en la educación pública, tuve un niño que tenía 8 años, que hasta ahorita estaba en transición, porque venía de Guasca, si no estoy mal y nunca lo vincularon antes a un colegio, ni a un proceso educativo y pues tuvo que empezar en transición con 8 años, no sé qué tan conveniente sea porque él era el más grande del grupo y él se sentía solito, con todos esos muchachos, todos esos niños perdón, también he tenido niños de Sucre, de Nariño, pero en general ellos bien, los venezolanos, también no ha habido ningún inconveniente.

Entrevistadora: Es un poquito más como el tema de esa desadaptación cronológica, por qué los niños son muy grandes para el curso, si se dejan en el mismo curso los conocimientos que tienen son menos.

Entrevistada: ¡Sí! no sabe cómo actuar ahí.

16. Si tuvieras la oportunidad de hacerle una recomendación, ya sea el Ministerio de educación en cuanto a los estándares, en cuanto a la regulación o en cuanto a los recursos para poder implementar estos planes de lectura o que de pronto a los papás se les exija mayor corresponsabilidad y compromiso y que no se les delegue tanto la función al colegio, ¿qué recomendaciones le haría al sistema educativo o al colegio?

RTA:

¡Wow! pues por ejemplo, con este tema de ‘‘un millón de ideas’’, yo participe ahí, a mí lo fundamental, que me parece, es que el sector público, los salones son de muchos estudiantes y el docente no tiene, no puede tener un proceso más definido a cada chico, de pronto cómo hacer grupitos de dos tres esta tarea o de tres este proceso, en cambio si los salones tuvieran un poquito menos estudiantes, nosotros podríamos trabajar mejor y poderle dar una mejor atención a cada caso, entonces lo que yo escribí ahí en el ‘‘millón de ideas’’, fue lograr que las instituciones públicas, puedan tener salones con menos cantidad de estudiantes, eso es! y se me ocurrió ahorita que dices, que la corresponsabilidad de padres, darle cumplimiento a la firma que los padres hacen al inicio del año, ellos en el inicio del año en el manual de convivencia, leen los deberes firman y

no se cumple. Con el acompañamiento que hablamos ahorita de la lectoescritura ellos no la están cumpliendo, entonces cómo hacer cumplir, lo que ellos leyeron al principio de año, sus deberes hacerlo cumplir, ¿cómo? no sé, pero si ellos firmaron es porque están de acuerdo, ¿que podríamos hacer ahí? no sé, pero darle importancia como a estas firmas que hacemos.

Entrevistadora: De alguna manera también, eso ya es muy personal, pero yo creo que se le ha dado tanto prioridad al programa, que es lo que hace que hayan tantos niños dentro de un curso y es inevitable que la calidad no disminuye, da igual, lo que la profe menciona, al tener un grupo más pequeño se puede tener un seguimiento más personalizado con el aprendizaje de los niños.

Referencias

- Acuña, L; Carrillo, Y; Ortiz, G y Zea, L. (2010). Dificultades de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica: una aventura del conocimiento a través de la lúdica y el juego. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- investigación del proyecto de innovación: Abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje.* 119-128
- Andre, M., Simoes, R., Carvalho, J y Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade.* Año XX. (68). 301 – 309, Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>
- Alegría, J. (2006). *Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-* Infancia y Aprendizaje, 29 (1), 93 - 111. Recuperado de <https://logopediacuena.files.wordpress.com/2013/12/alegrc3ada.pdf>
- Araya, S. (2002). Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Sede Académica, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de: https://www.academia.edu/7662938/CUADERNO_DE_CIENCIAS_SOCIALES_127
- Arteaga, M., Luna, H., Ramírez, C y Navarrete, M. (2019). *Importancia del método en la enseñanza de la lectura a niños con dificultades de aprendizaje.* Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, 6(4), pp 595-606. Recupero de: <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1363/844>
- Balbi, A y Dansilio, S (2010). *Dificultades de aprendizaje del cálculo: contribuciones al diagnóstico psicopedagógico.* Ciencias Psicológicas, 4 (1). Pp 7 – 15. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a02.pdf>
- Berger, P., Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos.* Ed. Norma. Segunda Edición. Bogotá. D.C. Colombia.
- Briceño, R., Urrecheaga, D., Serrentino, M. (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente.* Revista de Pedagogía, 31(88). pp 15-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65916617002.pdf>.
- Cartagena, P y Muñetón, M. (2016) *Escritura en niños con dificultades en lectura: ¿habilidades asociadas o disociadas?.* Actualidades Investigativas en Educación, 16 (1), 334-356. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22627>
- Cedres, M. (2011). *Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre el fracaso escolar (Tesis Maestría en Políticas y Administración de la Educación).* Recuperado de <http://www.untref.edu.ar/documentos/tesisposgrados/Cedres.pdf>
- Congreso de Colombia (2006). *Código de infancia y adolescencia 1098/2006.* Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M., y Llenderozas, M. (2015). *Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura.* *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), pp. 99-107. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica.* Siglo XXI. México.

- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Mexico, Siglo XXI.
- Ferroni, M., Barreyro, J., Mena, M., y Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con. Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines. 36 (1). 273-288
- Flórez, R. y Arias, N. (2010). *Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura*. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2 (4), 329-344.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/245583604 Beneath the surface of development al dyslexia](https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_development_al_dyslexia)
- González, G., Hernández, R y Dzib, D (2016). *El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco*. Perspectiva docentes.Univerisidad Juarez Autónoma de tabasco.62. 41-49. DOI: <https://doi.org/10.19136/pd.a0n62.1866>
- González, D., Vieira, M. y Vidal, J. (2019). *La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano*. Revista de Investigación Educativa, 37(1), 181-200.DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343751>
- Gough, P., Juel, C. y Griffith, P. (1992). Lectura, ortografía y cifrado ortográfico. En: PB Gough, LC Ehri & R. Treiman (eds.), *Adquisición de lectura* (págs. 35–48). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- Gregg, N. (1992): Expressive writing disorders. En S. R. Hooper; G. W. Hynd y R. E. Mattison (Eds.) pp. 127-172.
- Guerrero, P y Palma, E. (2010). Representaciones Sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv, 8(2), 1025 – 1038. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Gutiérrez, R y Diez, A (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. Educación XXI. 21 (1). Pp395-416. DOI: 10.5944/educXX1.13256
- Guzmán, R., Correa, A., Arvelo, C. y Abreu, B. (2015). *Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura*. Revista de Investigación Educativa, 33(2), 289-302. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP (2010-2011). Sistematización del proyecto innovación en dificultades de aprendizaje, Cartilla interactiva digital. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Cartilla%20-%20Sistematizaci%C3%B3n%20del%20Proyecto%20innovaci%C3%B3n%20en%20dificultades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Jackson, P. (1975). La vida en las aulas. Madrid. España. Ediciones Marova. Traducido por Alfonso Gutiérrez.
- Jimenez, J; Guzman, R; Rodriguez, C y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, vol. 25,(1). 78 – 85
- Jiménez, J y Muñetón, M. (2010). *Efectos de la práctica asistida a través de ordenador en la lectura y ortografía de niños con dificultades de aprendizaje*. Psicothema. 22(4). Pp 813-821. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=727/72715515044>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología Social II : Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona, Páidos.

- Jodelet, D. (1989) Représentations sociales: un domaine en expansion. En: Jodelet, D. (org) Les représentations sociales. Paris. Pp. 31-61p.
- Kintsch, W y Van Dijk, T. (1978), "Toward a Model of Text Comprehension and Production", *Psychological Review*, vol. 85, núm. 5, pp. 363-394.
- Lacolla, L. (2005). *Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos*. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (3). 1 -17. Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Ladino, J. y García, H. (2013). Concepciones y abordajes de los problemas de aprendizaje en el programa salud al colegio: Una problematización desde la relación salud-medicina-educación. *Cultura, Educación y Sociedad* 4(2), 45-59.
- Lahoz, P. (2015). *Percepciones docentes y alumnado en programas de apoyo y refuerzo educativo en Castilla y León*. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 8(3), 425-436. Recuperado de: <https://ojs3.uv.es/index.php/RASE/article/view/8394/7987>
- López, M. (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. Vol 7 (2). 98-112
- Martin, M. (2013). Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo de educación primaria. Intervención en el aula. (Trabajo de grado en educación primaria - pregrado). Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4828/TFG-L377.pdf;jsessionid=C42F7ED38FE51EC1EA93335013D499B2?sequence=1>
- Major, S y Walsh, M. (2006). Actividades para niños con problemas de aprendizaje. Ediciones CEAC. Barcelona, España. pp 5- 8
- Menim, M. y Shimizu, A. (2005). Educação e Representação Sociais: tendências de pesquisa na área – período de 2000 a 2003. En: Menim, M.S.S.& Shimizu, A. (Org.) *Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 93-130p.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN – (1994). Título III Modalidades de atención educativa a poblaciones, capítulo 1 Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2006). Estándares básicos en competencias de lenguaje (p18-45). Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – MEN – (2014). DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Molano, G y Polanco, A. (2018). Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. *Revista Prisma social-adolescencias y riesgos: escenarios para la socialización en las sociedades globales*. Vol 23. 366-387
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul. Buenos Aires, Argentina.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Cognición y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona, España.
- Myers, P. y Hammill, D. (2003). *Métodos Para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje*. Noriega Editores. Limusa. México. D.F. 15-137p.
- Orrantia, J. y Sánchez, E. (1994). *Evaluación del lenguaje escrito*. Universidad de Salamanca.

- Osorio, B. (2010). *La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad*. Revista de Investigación, 34(70), pp. 167-192, recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140385008.pdf>
- Pereira de Sá, C. (1993). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. En: M. J. Spink (org). O conhecimento no cotidiano. Sao Paulo: Brasiliense.
- Placco, V. (2005) *Professor Universitário e as dimensões da formação do professor: contrapontos a uma prática estabelecida*. Revista de Educação Pública. 14(26), 51-154.
- Prado de Sousa, C. (2007). Análise do trabalho docente em uma perspectiva psicossocial: o papel das representações sociais. Documento de trabajo – mimeo original. São Paulo: Ciers-Ed – Fundação Carlos Chagas.
- Rodríguez, A., Rodríguez, F., Molina, K., y Montero, D. (2018). *Enseñanza y animación de la lectura: prácticas escolares y actividades de un colectivo civil en un entorno rural*. Universidad, Ciencia Y Tecnología, *Volumen especial N° 04*. pp. 34-42. Recuperado de Sitio web: <http://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/4/7>
- Rueda, M y López, P. (2016). *Efectos de la intervención en conciencia morfológica sobre la lectura, escritura y comprensión: meta-análisis*. Anales de Psicología, 32(1), 60-71. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.196261>
- Salas, J., Olmos, C., y Puentes, F. (2016). Teorías pedagógicas para el favorecimiento y superación de dificultades en el aprendizaje del proceso de lectura y escritura en los niños (as) del grado primero de la básica primaria de la Institución Educativa Bartha Gedeón de Baladi. (Trabajo de grado Licenciatura en pedagogía infantil - pregrado). Universidad de Cartagena en convenio con la Universidad del Tolima. Recuperado de: <http://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/4980/ULTIMA%20tesis%20CORREGIDA%20agosto%2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, E. (1989): Procedimientos para instruir en la comprensión de textos Madrid, CIDE: (MEC).
- Sánchez, E. (1993), Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión, Santillana. Madrid, España.
- Sánchez, S., Martín, R., Moreno, I y Espada, R. (2018). *Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje relacionadas con la lectura*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 21(3), 35-45. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.335171>
- Sandoval, C. (1996). *La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos*. En C. Sandoval, Investigación cualitativa. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior. (pp. 111-128)
- Santiuste, V. y Santiuste, M, (2008). Consistencia epistémica del síndrome de Dificultades del Aprendizaje: aportaciones de la magnetoencefalografía como técnica de neuroimagen funcional. Universitas psychologica. 7 (10). 655-671. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a05.pdf>
- Salvador, F. (2001): Educación Especial (enfoques conceptuales y de investigación). Granada: Grup o Editorial Universitario, 229 pp.
- Schnurbusch, C., Suárez, N., Ortiz, D. & De los Reyes, C. (2018). Datos normativos para la batería de evaluación neuropsicológica de lectura, escritura y funciones cognitivas (ENLEF). Psicología desde el Caribe, 35(3), 252-267. <https://dx.doi.org/10.14482/psdc.35.3.153.1>
- Urquijo, S. (2010). *Funcionamiento cognitivo e habilidades metalingüísticas na aprendizagem da leitura*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, pp 19-42. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300003>

- Vaca, C (2011). *Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura en escolares*. (trabajo de investigación docente). Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá, Colombia. Obtenido de: <https://repositorio.iberoamericana.edu.co/bitstream/001/564/1/Prevalencia%20de%20las%20dificultades%20espec%C3%ADficas%20de%20aprendizaje%20de%20la%20lectura%20en%20escolares.pdf>
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Van Dijk, T y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.