



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

Ivonne Lisbeth Medina Rincón

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Educación Línea de Comunicación
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2015

Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

Ivonne Lisbeth Medina Rincón

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de

Magíster en Educación

Grupo de Investigación:

Cognición y Lenguaje en la Infancia

Directora

Ma. Martha Lucía Rincón Bustos

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación Línea de Comunicación

Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

2015

Resumen

Tradicionalmente, el desempeño académico es entendido como el nivel de conocimiento alcanzado en un área o en el conjunto de ellas para determinado grado educativo y que tiene relación directa con la edad cronológica del estudiante, en la cual ya debe haber asimilado los contenidos. Sin embargo, este desempeño puede verse afectado por dificultades de aprendizaje, cuyas causas pueden ser internas o externas al alumno. El propósito de esta investigación es caracterizar e interpretar la relación entre los saberes y las acciones de los docentes de básica primaria relacionadas con las dificultades de aprendizaje en los estudiantes de dos instituciones educativas del municipio de Soatá-Boyacá. Para ello se realizó una exhaustiva revisión teórica y de antecedentes que hace referencia a: políticas educativas que rigen la práctica docente en la educación primaria, dificultades de aprendizaje, rendimiento académico, prácticas pedagógicas, saberes y, creencias docentes. La información se obtuvo a través de un grupo focal con cada grupo de docentes, cuyos resultados evidencian que ante situaciones de dificultad para aprender de sus alumnos, las acciones que emprenden están relacionadas directamente con su saber docente informal y contextual, en el que tienen notable influencia las creencias acerca de sus alumnos y del medio en el que habitan. Puede concluirse que en su mayoría, los maestros no hacen uso del saber interactivo-reflexivo, puesto que a la hora de trabajar con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, en sus prácticas pedagógicas no incluyen estrategias de aula tales como modificaciones al currículo y a los elementos que lo constituyen: propósitos, competencias, métodos y evaluación. De igual forma, no se encontraron diferencias significativas en el actuar de los dos grupos ante esta problemática.

Palabras clave: desempeño académico, dificultades de aprendizaje, saber docente, acción docente, creencias docentes.

Abstract

Traditionally, academic performance is understood as the level of knowledge gained in one area or in the whole of them to certain educational levels and which is directly related to the chronological age of the student, which should have already assimilated the contents. However, this performance may be affected by learning difficulties, the causes can be internal or external to the student. The purpose of this research is to characterize and interpret the relationship between knowledge and actions of elementary school teachers related to learning difficulties in students of two educational institutions in the municipality of Soatá-Boyacá. Educational policies governing the teaching practice in primary education, learning, academic achievement, teaching practices, knowledge and teaching beliefs: To do a thorough theoretical background and review referred to was made. The information was obtained through a focus group with each group of teachers,

the results show that in situations of difficulty learning of their students, the actions they take are directly related to their informal and contextual teaching knowledge, which have remarkable influence beliefs about their students and the environment in which they live. It can be concluded that mostly teachers do not make use of interactive-reflective know, because when working with students who have learning difficulties in their pedagogical practices do not include classroom strategies such as changes to the curriculum and the elements constituent: purposes, skills, methods and evaluation. Similarly, no significant differences in the actions of the two groups were found to this problem.

Key words: academic performance, learning difficulties, namely teaching, teaching activities, teachers beliefs.

Contenido

	Pág.
Resumen	III
Lista de figuras	VI
Introducción	1
1. Planteamiento del problema	5
2. Justificación.....	9
3. Objetivos	13
3.1 Objetivo general.....	13
3.2 Objetivos específicos	13
4. Marco referencial	15
4.1 Estado del arte	15
4.2 Marco teórico	19
4.2.1 Políticas educativas que rigen la práctica docente en la educación básica primaria	19
4.2.2 Rendimiento académico	23
4.2.3 Dificultades de aprendizaje	25
4.2.4 La enseñanza en el aula - prácticas pedagógicas.....	35
4.2.5 Saber docente o pedagógico.....	37
4.2.6 Saber desde lo contextual	41
4.2.7 Creencias de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje	43
4.2.8 Saberes especializados sobre dificultades de aprendizaje.....	46
4.2.9 Saberes del docente frente a las dificultades de aprendizaje	48
4.2.10 Práctica - acción docente	48
4.2.11 Práctica - acción docente frente a las dificultades de aprendizaje	51
5. Diseño metodológico.....	59
5.1 Enfoque	59
5.2 Tipo de estudio	59
5.3 Diseño.....	60
5.4 Participantes	61
5.5 Procedimiento.....	64
5.6 Alcances y limitaciones.....	65
5.7 Consideraciones éticas	66
6. Resultados y discusión	67
6.1 Saberes de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje	68
6.2 Acciones de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje	77
6.3 Sugerencias para una práctica pedagógica que contribuya a superar las dificultades de aprendizaje	86
7. Conclusiones y recomendaciones	89
7.1 Conclusiones	89
7.2 Recomendaciones	93
A. Anexo: Focus group.....	95
Bibliografía.....	103

Lista de figuras

	Pág.
Figura 5:1 matriz de análisis	64
Figura 6:1 categorías de análisis	67
Figura 6:2 saber pedagógico, saber contextual y saber especializado en la práctica docente frente a las DA.....	85

Introducción

Cuando se habla de bajo desempeño académico, se alude a alumnos que no alcanzan el rendimiento que se espera dentro del tiempo asignado en el calendario académico y, en consecuencia, son calificados como malos estudiantes.

González (2003) indica que en el éxito o fracaso escolar inciden un conjunto de variables que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (socioambientales, institucionales e instruccionales). Las variables personales incluyen aquellas que caracterizan al alumno como aprendiz: inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad, variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje). Las variables contextuales socioambientales se refieren al estatus social, familiar y económico en el que se desarrolla el individuo. Las institucionales implican a la escuela como institución educativa e incluyen factores de organización escolar, dirección, formación de los profesores, asesores, y las variables instruccionales los contenidos académicos o escolares, los métodos de enseñanza, las prácticas y tareas escolares.

Al bajo desempeño académico suelen vincularse las denominadas Dificultades de Aprendizaje (DA) que comúnmente son asociadas con problemas puntuales en las habilidades para la lectoescritura, matemática y resolución de problemas. Sin embargo, éstas van mucho más allá e incluyen inadaptación escolar, desinterés, falta de motivación, e inclusive, conductas disruptivas que afectan el desarrollo normal de las clases.

También, se tiene la creencia de que el origen de dichas dificultades radica exclusivamente en las ya mencionadas variables personales en las que se incluyen problemas de desarrollo físico, cognitivo y neurológico del estudiante, dejando de lado

2 Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

otras situaciones que pueden generarlas, y hacen parte de las variables contextuales, tales como condiciones socioculturales desfavorables e incluso, falta de estrategias pedagógicas adecuadas.

Dado que las primeras experiencias académicas que se tienen en la infancia juegan un papel fundamental en la valoración que del hecho de aprender hace cada ser humano, es importante que la llegada a las aulas, las clases y los procesos de aprendizaje, se conviertan en un hecho placentero, que genere inquietud por el descubrimiento de los nuevos saberes y motivación para aprender más.

En este proceso el papel del docente es fundamental, puesto debe contar no sólo con los conocimientos propios del contenido curricular, sino también con los saberes y experiencia en cuanto a lo que debe hacer en el salón de clases para que sus estudiantes logren aprender.

Entonces, superar las dificultades de aprendizaje se convierte en un reto que activa los saberes formales, informales e interactivos que el docente posee. Desde lo formal, el saber docente está configurado por los conocimientos que los profesores han adquirido mediante su formación profesional; el saber informal tiene su proyección, fundamento y aprendizaje en el contexto mismo de la actividad como tal, es decir, en la práctica, en lo que se sabe por el hacer cotidiano o por lo que se conoce popularmente; al saber interactivo reflexivo se encuentra vinculada la formación en la resolución de problemas cotidianos; allí el maestro revisa, reflexiona e investiga su propia práctica mediante estrategias dialógicas (Campos & Guevara, 2009).

Todos estos saberes son los que fundamentan las acciones cuando el maestro se enfrenta a una situación que involucra dificultades para aprender y afectación en el rendimiento académico; dichas acciones pueden ser individuales, desde su experiencia en la práctica pedagógica, hasta aquellas en las que se involucra a todos los interesados en el niño para que participen de manera activa con el fin de ayudarlo a superar los obstáculos; busca entonces la colaboración de los padres del niño, directivos de la institución y psico-orientadores.

Los saberes y acciones de profesores de dos instituciones educativas de carácter público del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes que afectan el rendimiento académico, es lo que aborda esta investigación, que se fundamenta en una exhaustiva revisión teórica y en el acercamiento a los docentes mismos a través de sus testimonios.

El documento parte de la identificación y formulación del problema, justificación y formulación de objetivos. Seguidamente, se visualiza el estado del arte en cuanto a las dificultades de aprendizaje y la práctica docente. Se abordan en el marco teórico las políticas educativas que rigen la práctica docente en la formación básica primaria y se profundiza en las categorías y subcategorías del saber docente. Metodológicamente, la investigación es de tipo descriptivo, con enfoque cualitativo y diseño no experimental, en la que se hace uso de la técnica grupo focal para la recolección de información, que posteriormente se examina a través del análisis del discurso desde la luz que brindan los expertos consultados, para llegar a las conclusiones y finalmente, sugerir algunas recomendaciones.

1. Planteamiento del problema

En el salón de clases, maestros y alumnos interactúan diariamente durante el proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en el currículo, lo que genera diversidad de resultados en cuanto al desempeño académico, por lo cual los estudiantes son caracterizados, enmarcados o rotulados por sus docentes, ya sea como desatacados, regulares o de bajo rendimiento.

Una de las razones para que esto ocurra puede ser la forma en que se diseñan y aplican las prácticas pedagógicas, que no se direccionan hacia el reconocimiento de la diversidad del alumnado; son pensadas para los estudiantes regulares y cuando se dan casos de alumnos con dificultades para aprender, todavía existe la concepción de esas diferencias como algo que merece un trato aparte, un manejo especializado, lo que limita la búsqueda por parte de los docentes de estrategias que conduzcan a la adquisición del aprendizaje en dichos estudiantes.

Para lograrlo, el profesor debe emprender acciones desde su saber docente que se construye mediante la formación profesional y se nutre de su experiencia en la práctica.

La formación de los docentes ha ido evolucionando conforme se presentan cambios en los sistemas educativos que cada día exigen nuevos perfiles del educador en los que la actividad de enseñar pase de lo teórico y lo técnico a un proceso reflexivo que permita imaginar y concretar espacios de instrucción realmente significativos, que además son, hoy por hoy, espacios incluyentes en los que no existen alumnos especiales ni regulares.

Al respecto, López (2014) indica que la formación docente puede entenderse, como un proceso de una sola vía con inicio y fin, que culmina cuando se entrega el título universitario. Sin embargo, es importante entender que se trata de un proceso en donde

6 Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

el grado de continuidad lo determina la persona que aprende y que establece sus límites condicionado por el deseo y la necesidad de aprender, de tal manera que se puede decir que la formación puede implicar un aprendizaje a lo largo de la vida.

En ese proceso de aprendizaje, los profesores deben ser críticos ante su propia práctica pedagógica; para el caso de esta investigación, en cuanto las acciones que emprenden frente a las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus alumnos que cursan básica primaria en dos instituciones de educación pública del departamento de Boyacá.

Cabe anotar que dentro de la educación formal en Colombia se encuentra el nivel de Enseñanza Básica Primaria, referida en la Ley General de Educación, (1994) como el proceso educacional donde se comienza a favorecer en los niños y niñas los aprendizajes que les facilitan un desarrollo armónico para desenvolverse cada vez con mayor propiedad en su preparación para su ingreso a la secundaria. Entre sus objetivos específicos se encuentran, entre otros, la formación de los valores fundamentales para la convivencia, el fomento del deseo de saber, el desarrollo de las habilidades comunicativas y matemáticas básicas, la valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo, la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente, la formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura; la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

Objetivos en los cuales, según Campos y Guevara (2009), el papel de los docentes es de primer orden, al favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y facilitar el trabajo mancomunado entre el niño, la escuela y la familia en términos de una actuación coordinada en materias de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Para que esto ocurra, es necesario mejorar el desempeño de cada uno de los docentes que están participando en el proceso y que de manera fundamental logren reflexionar sobre su quehacer docente, compartir sus experiencias, tanto sus éxitos como sus fracasos y coordinar su trabajo en equipo, para así aunar esfuerzos, fomentar el aprendizaje y lograr disminuir los bajos resultados académicos provenientes de las dificultades de aprendizaje en los estudiantes y reconocer su proceso en la dinámica pedagógica.

Las dificultades de aprendizaje son una realidad evidente en el día a día de las escuelas de formación básica primaria, urbanas, rurales, públicas, privadas y de todos los estratos socioeconómicos. La manera en que son abordadas desde la práctica pedagógica, sin duda se convierte en la herramienta fundamental para superarlas.

Lo expuesto anteriormente, da sustento a la pregunta central de investigación:

¿Cuáles son los saberes y las acciones docentes de profesores de básica primaria ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes en dos instituciones de educación pública del departamento de Boyacá?

2. Justificación

Las dificultades de aprendizaje son situaciones con las que deben enfrentarse los docentes en su día a día. Durante mucho tiempo se consideró que el origen de las mismas se hallaba en impedimentos físicos y psicológicos presentes en el alumno, que obstaculizaban su capacidad de aprender.

Hoy en día, esta visión reduccionista ha cambiado; se reconoce que las dificultades de aprendizaje y el bajo rendimiento académico se vinculan también con otros aspectos tales como condiciones socioeconómicas, familiares y la manera misma como se desarrollan las clases en el aula, que en ocasiones se dan de forma mecánica, convirtiéndose en una repetición de contenidos, máxime si tienen lugar con grupos muy numerosos.

La Ley General de Educación de 1994 indica que para enfrentar el problema de los niños con necesidades educativas en el aula regular, la educación de las personas con limitaciones, ya sea de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos especiales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la ley (Ley 115 de 1994 y Decreto 2082 de 1996).

Sin embargo, Isaza (2001) indica que para que la integración sea real y efectiva se requieren condiciones, voluntades y cambios de actitud que no se consiguen sólo por la imposición de la ley. Según la autora, bajo estas normatividades, es explicable un aumento en el porcentaje de niños y niñas con dificultades, debido no sólo a la adopción en el sistema escolar de una concepción de logro basada en el desarrollo de competencias y habilidades que los niños deben poner en juego cuando se enfrentan a los procesos de aprender, sino a la presencia, en las aulas regulares, de niños y niñas con necesidades educativas especiales de carácter transitorio o permanente, circunstancia ante la cual el sistema escolar no se encuentra suficientemente preparado.

10 Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

La identificación inicial de los niños y las niñas con dificultades, la hace inicialmente el maestro o la maestra y no pasa de ser una situación más que empeora las precarias condiciones del ejercicio docente relacionadas con la falta de capacitación, el número de alumnos por aula, la ausencia de recursos, la procedencia de los estudiantes, los conflictos sociales. Las soluciones más frecuentes a las que suelen recurrir los maestros son: la remisión de los niños y las niñas a otros programas compensatorios (escasos o costosos), exigencia de repetición del grado escolar por logros no alcanzados o, por el contrario, la promoción al grado siguiente sin que aquéllos se hayan obtenido. En situaciones extremas, cuando la escuela no ofrece alternativas viables de atención, los estudiantes optan por desertar del sistema escolar.

Estas acciones docentes no logran suplir las necesidades del estudiante; en ellas no se hace uso del saber docente ni se buscan estrategias pedagógicas, dado que contrario a lo que se cree, muchas de las dificultades para aprender pueden ser superadas en el mismo salón de clases.

Los resultados brindan información en cuanto al uso o no de estrategias pedagógicas y los argumentos que lo sustentan; las creencias que sobre las dificultades y los alumnos que las presentan tienen los profesores, con el fin de que logren otra visión de la problemática que conduzca a cuestionarse la manera en que suele ser abordada y consigan focalizar su atención no en las dificultades, sino en las potencialidades de los individuos, cuestionándose desde sus saberes, qué prácticas pedagógicas pueden implementar.

Por tanto, este estudio cobra relevancia, puesto que en él se indagan los saberes y actuaciones docentes frente a esta problemática. Invita a valorar dicho saber docente y a reflexionar en cuanto a la práctica pedagógica, puesto que los profesores poseen los conocimientos y capacidades para generar cambios favorables de la mano con padres de familia y otros profesionales cuyos conocimientos contribuyan a un manejo interdisciplinar.

Según informe de la Consejería de Educación - Junta de Andalucía (2013), las consecuencias de las dificultades de aprendizaje pueden considerarse a corto, mediano y largo plazo, En el primer caso, corto plazo, el alumno se da cuenta de sus dificultades y se compara con los demás, afectando su autoestima y reaccionando ya sea hacia la introversión (aislamiento) o extraversión (desánimo evidente que puede ocasionar conductas disruptivas). A mediano plazo ocurre la persistencia de las dificultades y se arraiga el sentimiento de inferioridad; a largo plazo puede darse aversión al estudio y consecuentemente, deserción escolar.

Puede observarse cómo las DA afectan no sólo el aprendizaje, sino al individuo en su ser personal. Por tanto, esta investigación pretende contribuir a la concienciación en los docentes en cuanto a su misión no sólo en la formación académica de sus estudiantes, sino en la contribución que desde sus saberes y prácticas pueden hacer al desarrollo personal de sus educandos.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Caracterizar e interpretar los saberes y las acciones de los docentes de básica primaria relacionados con las dificultades de aprendizaje en los estudiantes de dos instituciones educativas del departamento de Boyacá.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar qué tipo de saber tienen los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje.
- Establecer las acciones que realizan los profesores, encaminadas a superar las dificultades de aprendizaje que presentan algunos de sus estudiantes.
- Producto del análisis de la información recolectada, fomentar en los docentes la generación de estrategias que permitan acoger la diferencia y llevar su actuación pedagógica más allá de las dificultades.

4. Marco referencial

4.1 Estado del arte

Inicialmente, Isaza (2001) en su artículo *Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura* destaca la preocupación de los maestros en torno al número de niños y niñas que no logran avanzar en los procesos curriculares y en las actividades escolares, con el mismo ritmo y al mismo nivel que el resto del grupo. Lo anterior señala una permanente discrepancia entre las expectativas del maestro frente al rendimiento del alumno y sus necesidades, intereses y capacidades reales, la que ha sobrepasado los muros de la escuela, implicando los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa de las instituciones de educación básica. Es de esta manera que determinar y caracterizar de forma efectiva las dificultades de aprendizaje permite al docente actuar frente a las diferentes habilidades y formas de estudio de los niños. La autora indica que para ello, se requiere de un conocimiento claro y profundo por parte de los docentes, sobre los procesos del aprendizaje y sobre las competencias que se requieren para su desarrollo. Además, una adecuada formación inicial y permanente de los maestros que se desempeñan en los niveles de preescolar y básica primaria, pues a sus aulas llegan continuamente niños y niñas con dificultades en el aprendizaje. Estrategias como investigación en el aula, estudios de casos, equipos de apoyo, enseñanza colaborativa y trabajo en equipo, deben articularse a un modelo integral para enfrentar con eficiencia las dificultades. Así mismo, una intervención psicopedagógica y de apoyo oportuno, realizada con el maestro en su aula de clase, permitirá conocer las características de desarrollo del niño y la niña en todas sus dimensiones, las adaptaciones curriculares necesarias y las estrategias metodológicas más acordes con ellas. Este es el procedimiento más efectivo para atender la mayoría de las dificultades en el aprendizaje, que se presentan en el aula regular.

Es precisamente sobre la generación de estrategias metodológicas, que Álvarez, et. al (2008) en su trabajo *Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje* pretenden contribuir al análisis de las prácticas docentes en séptimo año del tercer ciclo de la educación general básica y a plantear lineamientos para la reformulación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes en grupos sociales desfavorecidos. En este sentido, los autores sugieren que las estrategias de cambio de las prácticas docentes deberían plantearse desde una perspectiva más integrada, para superar la descontextualización que la parcelación referencial impone. Afirman que la evaluación de conocimientos y destrezas debe constatar que se han adquirido, en un nivel satisfactorio, habilidades más complejas que el dominio de información. Una evaluación tradicional podría conformarse con una clásica prueba escrita en la cual el estudiante responda una serie de preguntas. Una evaluación que pretendiera dar cuenta de la apropiación de los conocimientos y habilidades se plantearía, por ejemplo, solicitando al estudiante que presente a un grupo de sus compañeros (actuando en el rol de parte interesada en la resolución de un problema determinado) toda la información requerida, resuelva sus preguntas y les plantee las posibles alternativas de solución. Es probable que no utilice la totalidad de la información, pero necesariamente pondrá en ejecución sus capacidades de comunicación. Mediante el diseño de estrategias didácticas de este tipo, puede otorgarse otro sentido a las prácticas escolares, en el cual la calidad de los aprendizajes esté vinculada a la adecuación de una tarea significativa, al planteo pedagógico del docente desde un enfoque contextual y a la relación que pueda establecer el mismo entre los saberes de los alumnos como sujetos sociales y la presentación del objeto de aprendizaje.

Dentro de los procesos de enseñanza se encuentra el aprendizaje de la lectura y la escritura, temática abordada por Lewis, et. al (2005) en su estudio *Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura*. Hacen comparaciones entre los docentes con formación adicional en el área de lectoescritura y aquellos que no la poseen y entre los docentes que tienen más años de experiencia en el área y aquellos con menos experiencia, concluyendo que, la mayoría de los docentes poseen conocimientos acertados acerca de la definición, las causas y manifestaciones de las dificultades de

aprendizaje de la lectoescritura; sin embargo, son poco actualizados. Con respecto a las prácticas sobre estas dificultades, los resultados demuestran que son más acertadas y claras que sus conocimientos. En la instrucción de estudiantes con dificultades, para la mayoría es importante individualizar y personalizar la instrucción. En lo que respecta a los conocimientos, casi todos afirmaron no conocer método alguno para la enseñanza en niños con dificultades de aprendizaje de lectoescritura. En los resultados se evidencia que no tienen claro explícitamente este conocimiento; sin embargo, al describir las estrategias utilizadas por ellos en la enseñanza, dieron muestras de usar métodos multisensoriales.

Durante el desarrollo del proyecto de pregrado (2011) *Conciencia fonológica y música: un programa para niños de preescolar y primero de primaria* de la autora de este TFM, se trabajó con una pequeña población en el inicio de lo que determina el desarrollo del primer aprendizaje. En el trascurso de dicha experiencia, se observó que en una institución pública, existe una gran variedad de formas ver a un niño: por parte del docente, cómo lo ve el compañero, la familia, y hasta su propia percepción, lo cual determina la fragilidad de encajar o enmarcar a un niño en un rango o un parámetro igualitario al de otro. La falta de evaluación real y continua de las posibles dificultades de aprendizaje en un niño cualquiera, evidencia que los docentes no exploran alternativas para desarrollar su acto pedagógico; entonces, se le predispone al fracaso escolar o se le ubica en un margen determinado que lo excluye y lo sumerge.

Al respecto, Vacas (2002) en su investigación *Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje* sostiene que un alto porcentaje de los niños con dificultades de aprendizaje están inadaptados o son rechazados socialmente; tienen algún tipo de dificultad para pensar y afrontar los problemas interpersonales y emocionales, presentan una baja autoestima, una formación académica insuficiente, y no son pocos los que además provienen de contextos familiares problemáticos.

Complementa lo expuesto Alvarado (2014) con su estudio *Consecuencias psicológicas de la dislexia*, cuyos resultados indican que los niños con trastornos del aprendizaje corren el peligro de presentar alteraciones en su vida afectiva como consecuencia de los continuos fracasos que experimentan tanto en el ámbito escolar como en sus actividades de la vida cotidiana, que incluyen continuamente acciones o tareas propias del dominio

18 Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

de sus dificultades. Fracasan en el colegio y reciben de una manera continuada, directa o indirectamente, de manera pasiva o activa, mensajes verbales y valoraciones negativas del entorno escolar, social y familiar, es decir, de todos los ámbitos donde se encuentran inmersos. Poco a poco se van concienciando de su incapacidad para superar los obstáculos que se les presentan a diario, no pudiendo, a pesar de su esfuerzo, salir adelante. A partir de aquí se pueden desencadenar problemas emocionales y/o conductuales tales como ansiedad, en cualquiera de sus formas, trastornos relacionales secundarios a su pobre autoconcepto, apareciendo dificultades en la interacción con sus compañeros, trastornos en el comportamiento manifiestos a través de una conducta perturbadora de compensación de tipo agresiva o provocadora, como mecanismo de defensa ineficaz, y baja autoestima.

Esta revisión de antecedentes da cuenta de cómo en diversas investigaciones se ha logrado establecer la ausencia de prácticas pedagógicas que favorezcan la asimilación de los contenidos curriculares en los estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Así mismo, los estudiosos del tema han abordado las posibles consecuencias que puede acarrear en el desarrollo psicosocial del niño la falta de intervención en esta problemática.

Más allá de las causas por las que se desencadenen las dificultades de aprendizaje y en el marco de una educación inclusiva, los estudios realizados en las últimas dos décadas dan cuenta de que una efectiva práctica pedagógica ante esta problemática, debe partir del maestro mismo, iniciando con cambiar sus modelos mentales en los que durante mucho tiempo la educación tradicional ha establecido diferenciaciones entre los niños. Adicionalmente, las investigaciones revisadas sugieren que el profesor debe esforzarse por desarrollar una actitud favorable hacia los cambios que hoy en día se están dando en la educación, puesto que no es fácil para el docente tradicional, máxime para aquellos que llevan muchos años de ejercicio profesional, asumir que ya no se tienen “estudiantes diferentes” que deben asistir a “colegios especializados”.

Lo anterior implica romper esquemas y realizar un trabajo mucho más elaborado desde la reflexión. El docente tradicional estaba acostumbrado a impartir un currículo pre-

establecido a estudiantes con capacidades “normales” de aprendizaje y a realizar una evaluación periódica basada en la medición cuantitativa de los logros.

Hoy en día las aulas son compartidas por todos los niños y el trabajo de los profesores ha cambiado. Los antecedentes consultados sugieren que ante las dificultades de aprendizaje, los profesores deben recurrir a sus conocimientos, experiencia, creatividad, trabajo en equipo con sus colegas y asesoría de psico-orientadores para realizar las modificaciones a que haya lugar en el currículo y en el quehacer diario en el salón de clases.

Así mismo, los estudios analizados dan cuenta del papel protagónico que tienen los docentes de básica primaria en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los niños, en potenciar sus aptitudes y ayudar a construir una buena disposición hacia la escuela.

Por tanto, se hace necesario incluir en esta investigación los referentes teóricos que otorgan una completa visión del tema abordado desde todas las variables que lo integran.

4.2 Marco teórico

Este apartado se desarrolla partiendo de las políticas educativas que rigen la práctica docente en la educación básica primaria en Colombia; seguidamente se aborda el concepto de rendimiento académico, la enseñanza en el aula, los factores que la afectan, entre ellos las dificultades de aprendizaje, para continuar con los saberes y las acciones pedagógicas frente a la problemática.

4.2.1 Políticas educativas que rigen la práctica docente en la educación básica primaria

Según informe publicado por el Ministerio de Educación de Colombia y la Organización para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) (2012), el marco legal en el que se sustenta la organización y la estructura de la formación docente en Colombia, se sustenta en la Constitución Política de 1991; la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992); el Decreto 0709, del 17 de abril

de 1996, que establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y crea las condiciones para su mejoramiento profesional; el Decreto 3012, del 19 de diciembre de 1997, que dicta las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores; el Decreto 272, del 11 de febrero de 1998, que establece los requisitos de creación y de funcionamiento de los programas académicos de pregrado y de posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, la nomenclatura de los títulos y otras disposiciones.

De conformidad con el Artículo 67 de la Constitución, la educación en Colombia se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: el pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, y a los de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural; la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios; la generación y adquisición de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, y de los humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamentos de la unidad nacional y de su identidad; el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura; el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones; la creación y el fomento de una conciencia de la soberanía nacional para la práctica de la solidaridad y de la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe; el desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado ante todo al mejoramiento cultural de la calidad de vida de la población, a su participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas, y al progreso social y económico del país; la adquisición de una conciencia dirigida a la conservación,

protección y mejoramiento del medio ambiente, a la calidad de vida, al uso racional de los recursos naturales, a la prevención de desastres dentro de una cultura ecológica, así como a evitar los riesgos y a fomentar la defensa del patrimonio cultural de la nación; la formación de la práctica del trabajo mediante conocimientos técnicos y habilidades, así como su valoración en tanto fundamento del desarrollo individual y social; la formación para la preservación y promoción de la salud y de la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre; la promoción en el individuo y en la sociedad de la capacidad de crear, investigar y adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país, que permita al educando ingresar al sector productivo.

Se pretende que el maestro sea capaz de: construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógicas que lo impulsen a mantenerse en formación permanente, y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de humanidad y de calidad de vida; convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con el contexto vital de los alumnos y de su capacidad de conocer y de valorar; promover para sí y para otros los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y en el de su entorno, a través de la información; contribuir a crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo gobernadas por los más altos valores humanos, desde los cuales se pueda afrontar críticamente la complejidad de la problemática personal, nacional y mundial, la acelerada producción de información y la continua recreación de los valores, así como la incertidumbre y el conflicto que de todo ello se deriva; desarrollar y mantener una capacidad de asombro y una actitud de indagación, que, enriquecidas con teorías y modelos investigadores, permitan la reflexión disciplinada de su práctica educativa cotidiana y el avance del conocimiento pedagógico; poseer mentalidad abierta a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal, y lograr el dominio pedagógico de los medios interactivos modernos así como el de una segunda lengua.

De acuerdo con el artículo 109 de la Ley General de Educación, las finalidades de la formación de educadores son: formar un educador con la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógicas como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber

específico; preparar educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

En cuanto al perfil del docente, se pretende que los educadores egresen de las instituciones formadoras con dominio de: los problemas de la educación y de la enseñanza que van a ser objeto de su intervención; las teorías que los explican y ayudan a comprender críticamente, lo mismo que de aquellas que le permitan entenderse a sí mismo y a sus alumnos; los saberes con los cuales va a formar a otros y de las competencias didácticas propias del ejercicio de su actividad formativa; las fuentes de la realidad y del criterio que contextualizan la profesión en los ámbitos local, nacional e internacional, y un dominio de la historia y de la lógica vinculado con la comprensión y la construcción de teorías pedagógicas, en tanto conocimientos que fundamentan su profesión y le otorgan identidad intelectual; los criterios y las normas que regulan la profesión y su ejercicio ético y responsable. Estos dominios tendrán que ser siempre actualizados y resignificados a través de la educación continuada y de la actitud investigadora con la que debe asumir el desarrollo del quehacer profesional.

De la normatividad descrita cabe destacar, para propósitos de esta investigación, que el docente debe ser capaz de construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógicas que lo impulsen a mantenerse en formación permanente; promover para sí y para otros los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y en el de su entorno; desarrollar y mantener una capacidad de asombro y una actitud de indagación, que, enriquecidas con teorías y modelos investigadores, permitan la reflexión disciplinada de su práctica educativa cotidiana y el avance del conocimiento pedagógico. Por su parte, la formación de los educadores ha de capacitarlos para desarrollar la teoría y la práctica pedagógicas como parte fundamental del saber del educador y, el perfil docente debe contar con dominio de los problemas de la educación y de la enseñanza que van a ser objeto de su intervención, los saberes con los cuales va a formar a otros y las competencias didácticas propias del ejercicio de su actividad formativa.

Todos estos lineamientos son aplicables a la educación y la formación docente en todos los niveles. Sin embargo, para el profesor de básica primaria, además, el Ministerio de Educación Nacional (2012) establece las competencias disciplinares y pedagógicas

propias de su desempeño en este nivel educativo. Las primeras, disciplinares, se refieren al conjunto de habilidades del docente, relacionadas con sus dominios y saberes específicos (áreas del saber, como matemáticas, ciencias, etc.), que implican el uso y la aplicación del conocimiento en situaciones educativas concretas. Las segundas, pedagógicas se refieren a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que los docentes ponen en juego en el desarrollo de su ejercicio de enseñanza y formación. Las competencias pedagógicas se inscriben de manera transversal al desempeño de estos roles en la medida en que articulan el conocimiento sobre lo educativo en las prácticas educativas escolares. Esta articulación se da concretamente como capacidad reflexiva constante sobre la planeación, el desarrollo o la evaluación de dichas prácticas. Dicho de otro modo, los diferentes roles profesionales que coinciden en la escuela comparten la tarea de pensar y hacer la educación escolar como un hecho integrado e integrador en la vida de las niñas, niños y jóvenes que conviven en las instituciones.

En este orden de ideas, las capacidades, la formación, el perfil y las competencias pedagógicas, deben convertirse en el sustento que dé origen a la acción docente encaminada a la intervención de las dificultades de aprendizaje y al mejoramiento del rendimiento académico, temas que se tratan a continuación.

4.2.2 Rendimiento académico

Navarro (2003), sostiene que “la complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización; en ocasiones se le denomina aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son sinónimos”.

Por su parte, Montes y Lerner (2010) luego de analizar diversos estudios sobre el rendimiento académico establecen tres formas como ha venido entendiéndose: “1) como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente; 2) como juicio evaluativo, cuantificado o no, sobre la formación académica, es decir, del proceso llevado a cabo por el estudiante; o 3) de manera combinada asumiendo el rendimiento como proceso y resultado, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el “saber hacer” del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los

estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía éxito o fracaso académico”.

Navarro (2003) complementa, al afirmar que el rendimiento académico es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, en virtud de destacar que el rendimiento académico es una intrincada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetiza las variables cantidad y calidad, como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que contrariamente de reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el Ministerio de Educación de Colombia (2001), el rendimiento académico es entendido como el sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia.

Para catalogar el rendimiento académico como sobresaliente, regular, deficiente o insuficiente, deben tenerse en cuenta las variables que pueden llegar a afectarlo. Para Meneses, Morillo y Navia (2012) el rendimiento académico es multifactorial y es el resultado de la interacción de variables de tipo personal, social y cultural, lo que hace que no pueda asumirse desde la mirada tradicional que pone la responsabilidad únicamente en el estudiante.

Las actitudes de los estudiantes como el interés, la responsabilidad, el cumplimiento de sus tareas, su buen comportamiento en el aula, entre otras, son significativas para mejorar su nivel académico. La familia es un factor importante y determinante en la formación de los educandos; por ello los padres deben fortalecer sus lazos afectivos brindando seguridad a sus hijos, fomentando la responsabilidad, apoyándolos en sus tareas escolares, motivándolos y mostrando interés en el proceso educativo. La innovación en la metodología, el contextualizar la educación y fortalecer la relación

docente-alumno, creando un clima de confianza y empatía, son factores que influyen positivamente en el rendimiento académico. El contexto es otro factor importante asociado con el rendimiento académico, por cuanto debe garantizar las condiciones necesarias para alcanzar oportunidades que repercutan en el proceso educativo.

Según Gaviria y Grisales (2013) entre las variables asociadas a bajo desempeño escolar, se encuentran: actitud negativa o pasiva del docente, violencia escolar, falta de afecto y expectativas limitadas de futuro; variables que se entrelazan y se encuentran en la complejidad del sujeto, en sus motivaciones, cogniciones y afectos dando lugar a un determinado nivel de desesperanza, que es reflejado por él en el aula y periódicamente en el boletín académico; que al ser valorado da lugar a situaciones de repitencia y deserción escolar. Las autoras resaltan la importancia del desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad dada por la complejidad del sujeto, con un objetivo social claro que promueva un verdadero cambio social, encaminado a abrir posibilidades para el desarrollo humano, la oportunidad y la libertad de ser lo que desea ser.

Las dificultades de aprendizaje son una de las variables que más afecta el rendimiento académico, puesto que si se tienen problemas para asimilar los conocimientos, no podrán obtenerse mediciones favorables del desempeño. Son pues, un factor a considerar con detenimiento, dados los objetivos de esta investigación y es necesario abordarlas tanto desde su conceptualización como su manifestación en el aula.

4.2.3 Dificultades de aprendizaje

Las DA son consideradas como un fenómeno, un invento o una construcción social; sin embargo los psicológicos, educadores, políticos, ideólogos y filósofos han trabajado en su caracterización, logrando generar la mentalidad y conciencia de su existencia, y a pesar de los problemas para definir las adecuadamente, es un hecho latente que existe un importante número de alumnos con problemas para aprender las tareas escolares, que no se deben a causas sensoriales, a privaciones crónicas ni a graves discapacidades intelectuales. Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2007) citado por Aguirre y Bedoya (2012), en Colombia el 7 % de los niños y jóvenes que comienzan un año escolar no lo terminan y el 15% de los niños que

26 Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

desertan de la escuela lo hacen porque la pedagogía, la metodología o la docencia no se adaptan a sus necesidades.

Se distinguen entre estas dificultades varios problemas que participan entre sí e impiden aprender de forma óptima, con eficacia, en el tiempo establecido. Las Dificultades de Aprendizaje integrarían cinco grupos diferenciados:

Problemas Escolares (PE)

Bajo Rendimiento Escolar (BRE)

Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)

Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

Discapacidad Intelectual Límite (DIL) (Romero y Lavinge, 2005):

Estos autores realizaron la definición y clasificación que se incluye a continuación, con el objetivo de comprender de manera más amplia las DA y sus características:

- Principios de partida: (Romero y Lavinge, 2005):

La definición de las Dificultades de Aprendizaje debe partir de la formulación de los principios básicos que recojan aquellos aspectos sobre los que existe un acuerdo generalizado:

Al ser evaluadas las personas con DA, obtienen en los test de CI puntuaciones que los sitúan entre el promedio (PE, BRE, DEA y TDAH) y el límite inferior (DIL). Así mismo, presentan índices también semejantes a los demás en el resto de las capacidades.

Los alumnos con DA rinden por debajo de su capacidad, dicha dimensión es la característica principal de su presencia, con excepción en diagnósticos como la Discapacidad Intelectual Límite y del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, ya que en ellos es normal el bajo rendimiento. Para determinar las DA es necesario tener en cuenta dos elementos: “rendimiento esperado” y “rendimiento actual” los cuales delimitan lo que se entiende por “rendir por debajo de la capacidad” permitiendo así, diagnosticar las personas con Dificultades de Aprendizaje”.

- Definición: (Romero y Lavinge, 2005):

Las Dificultades de Aprendizaje hacen referencia a un grupo de problemas, los cuales se manifiestan como significativos en los aprendizajes y adaptación escolares. Las DA pueden darse a lo largo de la vida, con mayor incidencia antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, formales e informales, escolares y no escolares, interfiriendo o impidiendo el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos.

Algunos de estos trastornos (como TDAH, DIL y DEA) son intrínsecos al alumno, posiblemente por una dificultad neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje como la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje, entre otros. En cambio, el PE y BRE pueden ser extrínsecos al alumno, es decir, debidos a factores socio-educativos o instruccionales, como inadecuación de pautas educativas familiares, déficit motivacional, los cuales interfirieren en el ajuste necesario y óptimo. Las Dificultades de Aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos; por ejemplo, deficiencia sensorial, discapacidad intelectual, trastornos emocionales graves o con influencias extrínsecas como la deprivación social y cultural, aunque no son resultado de estas condiciones o influencias.

- Tipos: (Romero y Lavinge, 2005)

Tipo I Problemas Escolares: ocasionados por factores externos al alumno; se trata, por tanto, de problemas considerados como leves, que no afectan de forma dominante al estudiante y de carácter reversible.

Tipo II Bajo Rendimiento Escolar. Las causas son, en primera instancia, externas al alumno, si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales como lo son los procesos psicolingüísticos, motivacionales y metacognitivos que incrementan su importancia. Son problemas de moderada gravedad y afectación personal, aunque recuperables, si se dan las necesarias atenciones educativas escolares y familiares.

Tipo III Dificultades Específicas de Aprendizaje, cuya causa originaria es independiente de las condiciones ambientales, pero su desarrollo y el grado de importancia que adquieran, sí están estrechamente vinculados a factores educativos. Son de gravedad

moderadamente alta, en la medida en que no remiten de forma espontánea y que requieren atenciones educativas especiales prolongadas; la afectación es también moderadamente alta, ya que no son dominantes las áreas personales afectadas; y son recuperables mediante programas de intervención temprana adecuados y adaptaciones curriculares individualizadas y específicas.

Tipo IV Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Tipo V Discapacidad Intelectual Límite.

- Caracterización (Romero y Lavinge, 2005):

Tipo I. Problemas Escolares

Los Problemas Escolares constituyen el grupo menos grave, aunque probablemente el más numeroso, de las Dificultades de Aprendizaje. Son los alumnos que muestran un rendimiento académico bajo o medio-bajo, a pesar de que sus capacidades indican que podrían obtener mejores resultados; bajo rendimiento que suele ser especialmente significativo en alguna materia.

Problemas Escolares es un término general que se refiere a un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se manifiestan -con frecuencia de modo inespecífico- como dificultades en los aprendizajes y adaptación escolar (problemas en determinados contenidos o áreas, lagunas de aprendizaje, inadaptación escolar). Éstos pueden aparecer a lo largo de toda la vida académica; mayoritariamente se presentan en los últimos cursos de la enseñanza primaria y en la secundaria durante la adolescencia, y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje, formales y escolares, en los que interfieren el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos.

Tipo II. Bajo Rendimiento Escolar

Bajo Rendimiento Escolar es un término general que se refiere a un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados porque los alumnos rinden significativamente por debajo de sus capacidades y se manifiestan como dificultades en el aprendizaje e inadaptación escolar. Son problemas de moderada

gravedad y afectación personal. Este tipo de dificultades las presentan aquellos alumnos que suelen ir mal en todas las materias; tienen importantes lagunas en el aprendizaje, incluso en áreas básicas como la lectura, comprensión lectora y escritura, con retrasos de nivel escolar de hasta cuatro años; son niños que no estudian, que tienen niveles bajos de motivación, no muestran interés para nada de lo que se hace en el colegio y con frecuencia molestan en clase. Las dificultades ocasionadas por el BRE pueden darse a lo largo de toda la vida escolar, con mayor incidencia en últimos cursos y durante la adolescencia.

El BRE es el resultado de la influencia predominante y persistente de factores extrínsecos al alumno (pautas educativas inadecuadas, influencias sociales -de iguales- inapropiadas, prácticas instruccionales insuficientes y/o improcedentes), que en ocasiones se combinan con factores intrínsecos (como déficit motivacional, retrasos psicolingüísticos leves o trastornos de conducta), interfiriendo de forma importante la necesaria adaptación del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tipo III. Dificultades Específicas de Aprendizaje

En ellas se incluyen las dificultades que en ocasiones los alumnos presentan para el aprendizaje de la lectura (de reconocimiento y de comprensión), de la escritura (de grafía y de composición) y de las matemáticas (de cálculo y de solución de problemas). La duración de las dificultades es relativa: desde el punto de vista estrictamente psicopedagógico, si son detectadas a edades tempranas (cuando se inician los aprendizajes reglados de la lectura, la escritura y las matemáticas) y se aplican adaptaciones de recuperación con la adecuada dedicación, en un plazo no superior a tres cursos deberían remitir. Sin embargo, la experiencia muestra que bien porque la detección es muy tardía o bien porque no se interviene adecuadamente, lo cierto es que las Dificultades Específicas de Aprendizaje suelen ir de modo progresivo haciéndose más difíciles de solucionar y, lo que a la postre resulta más grave, sus consecuencias sobre el resto de los aprendizajes escolares son cada vez más limitantes.

DEA es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de la lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático. Las DEA pueden darse a lo largo de la vida, si bien

mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia y en el curso de procesos educativos intencionales de enseñanza y aprendizaje. Estos trastornos son intrínsecos al alumno que, no obstante, presenta un CI medio, debidos presumiblemente a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas (procesos perceptivos y psicolingüísticos, memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y metacognición) directamente implicados en el aprendizaje.

- Principales dificultades de aprendizaje

Las DA más características durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y que se relacionan con PE (problemas escolares) y BRE (bajo rendimiento escolar) son las siguientes (Fundación Proniño & CESIP, 2006):

Dislexia: síndrome que afecta la identificación y memorización de letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación y mala estructuración de las frases, afectando tanto la lectura como la escritura. Para un proceso que permita la adquisición de la capacidad lectora, es necesario que el estudiante posea: 1) control ocular: capacidad para deslizar la vista sobre las letras; 2) orientación espacial: captar las letras y palabras desde la izquierda; 3) retención de la información: trazo de formas de las letras, características diferenciales; 4) secuencia verbal: comprensión del sentido estructural de las frases y 5) abstracción y categorización.

Los signos que permiten identificar esta dificultad se dan paulatinamente conforme al niño crece. En los primeros años (tres a cinco) puede experimentar dificultades para la adquisición del habla y la pronunciación, así como para la ejecución de algunas rutinas como memorizar las vocales, los días de la semana, números o canciones, considerados como prerrequisitos para el aprendizaje de la lectoescritura. En el periodo de los seis a ocho años le cuesta trabajo asociar las letras con los sonidos (grafema-fonema) y tiene problemas para memoria secuencial, las operaciones de lógica espacial y la lectura inversa. Así mismo y hasta aproximadamente los 11 años cambia las letras de orden en las palabras o las confunde, al igual que los números; además, tiene poca comprensión de lectura y mala caligrafía. A partir de los 12 años puede presentar bloqueos emocionales, dificultad para concentrarse, planificar su tiempo y formular conceptos de forma ordenada.

Disgrafía: es una dificultad en la escritura que se manifiesta en su forma (elaboración) lo que consecuentemente repercute en su significado y por ende en la comprensión de los textos que se elaboran.

Sus signos observables son: letras irregulares (excesivamente grandes o pequeñas y combinadas entre sí), uso de diversos estilos de escritura en una oración (inclinada y recta, por ejemplo), trazos exagerados ya sean muy fuertes o demasiado suaves, mal posición para escribir e inadecuada presión del instrumento que utiliza para escribir.

Disortografía: es el desconocimiento, olvido o confusión de las reglas ortográficas y puede estar acompañada de adición, omisión, sustitución y desplazamiento de letras o sílabas. Lo anterior constituye precisamente los signos observables en los alumnos que pudieran presentar esta dificultad.

Discalculia: se refiere específicamente a la dificultad para aprender matemáticas y puede darse simultáneamente con los ya mencionados. Sus principales signos son: dificultad para ordenar los números de forma adecuada, alteración en su lectura y escritura, problemas para ubicarlos en un orden especial, dificultad de las series numéricas.

- Tratamiento de las DA (Fundación Proniño & CESIP, 2006):

Para la dislexia, se recomiendan ejercicios de lateralidad, seriaciones y secuencias para ordenar.

Las actividades para superar la disgrafía incluyen ejercicios de coordinación manual y corporal, control de postura y equilibrio, actividades sensoriales y lúdicas.

Para la disortografía es conveniente diseñar ejercicios específicos para cada uno de los signos a ella asociados (omisiones y adiciones de letras, por ejemplo), así mismo ejercicios de percepción, memoria visual y auditiva, vocabulario y organización espacial.

A fin de tratar la discalculia se sugiere: ejercitar el vocabulario cuántico, es decir, aquél que hace referencia a expresiones de cantidad; ejercicios de orientación espacial y temporal; trabajar las nociones de conservación, clasificación y seriación; ejercicios de conteo y, reforzar las operaciones básicas.

Hasta aquí se han abordado las dificultades de aprendizaje desde su definición, tipos, caracterización y tratamiento. Ahora es necesario considerar sus causas externas, aquellas que no se relacionan con la biología o desarrollo genético del individuo, sino que se circunscriben al entorno socio-cultural y pedagógico.

- Causas socio-culturales de las dificultades de aprendizaje

Bourdieu y Passeron (2009) sostienen que cuando el estudiante ingresa al aula trae consigo todas las experiencias y percepciones con las que ve y entiende la realidad, y es a través de ellas que relaciona los conocimientos que le enseñan, como su disposición para aprender. Desde su planteamiento conceptual, la educación se presenta como una posibilidad que deriva de la posición social en la que se encuentren los aspirantes.

Estudios realizados por estos autores demostraron que las expectativas de educación dependen de las posibilidades socioeconómicas. Las clases sociales altas, de una solvencia y posibilidades abiertas para acceder a la educación, la consideran como la posibilidad de mantener el nivel social, tanto desde sus oportunidades a futuro, como por el mismo valor de la educación. A diferencia de éstas, las clases más vulnerables con un bajo capital cultural, reprimen la riqueza misma de la educación, entendiéndola como una falsa oportunidad de mejoramiento y posicionamiento social. Un estudiante de clase social alta, aunque con el mismo nivel educativo que el estudiante de clase social baja, cuenta con mayores competencias y formación, las mismas que le brindan la posibilidad de tener mejores resultados académicos, formando así elites, grupos que a su vez plantean una desigualdad en la sociedad y mundo laboral.

Así mismo, los estudios revelaron que las familias de clases sociales bajas no demandan una preocupación pertinente en la formación educativa de sus hijos, no hay explotación de talentos, crecimiento cultural y preocupación por la consecución de mejores niveles de formación. En cambio, las familias de clase social alta muestran una fuerte inquietud por el nivel educativo de sus hijos. Estos factores relacionales de los niveles socio-culturales y económicos afectan indudablemente los procesos de aprendizaje del estudiante, no desde sus capacidades para aprender, sino desde su concepción y sentido por el conocimiento.

Los estudiantes con bajos niveles socio-culturales y económicos se ven expuestos a criterios que desestiman el valor educativo otorgando mayor énfasis a otras labores que pretenden, desde su perspectiva, un incremento del nivel económico y por ende, social. Desde estas visiones, el tiempo y esfuerzo dedicado al estudio en la escuela no es viable si se desea obtener dinero, dándose el fenómeno de deserción característico de las instituciones públicas, en las que los estudiantes prefieren salir de sus aulas a trabajar desde muy temprana edad.

Estas dificultades de aprendizaje de orden socio-cultural, son propias de la visión y entendimiento del estudiante frente al conocimiento y sus ambientes, en la que la dificultad no está centrada en el “poder” sino en el “querer” que influencia su capacidad. Así, se encuentran niños y niñas con poca motivación, interés, abandono de sus padres, círculos culturales bajos, y niveles en los que el sentido de vida es limitado.

Como dificultades de aprendizaje según las causas socio-culturales, pueden nombrarse: abandono de los padres y falta de acompañamiento, problemas económicos y afectivos, falta de atención familiar, niveles bajos de calidad en la formación académica, insuficiencia de instrumentos o materiales de apoyo, escasa percepción y desigualdad ante la realidad y poca valía por el conocimiento y la educación.

- Causas pedagógicas de las dificultades de aprendizaje

Schlemenson y Percia (1997) afirman que la naturalidad del aprendizaje en los seres humanos está guiada por la disposición. Esta disponibilidad psíquica para aprender revela la existencia de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción y apropiación de conocimientos. La disposición para el aprendizaje tiene entonces una relación mayor con la vigencia de un deseo, que con el potencial intelectual para concretarlo; por tanto, la forma de pensar y procesar los conocimientos tiene relación con las características personales del sujeto que aprende, quien a través de ellas se intenta reencontrar con situaciones que le producen placer y evitar aquellas que le producen sufrimiento.

La génesis de estas preferencias y tendencias selectivas de pensamiento y aprendizajes, se presenta en las relaciones tempranas de los niños con sus padres y primeros formadores (escuela) quienes fueron referentes de la realidad que iniciaban a

comprender. Por ende, el tipo de relaciones primarias determina la calidad de relación que el niño establece con la realidad en la que se inserta.

Para los citados autores, la construcción del conocimiento se produce entonces en forma discordante y discontinua; el niño parcializa sus aprendizajes de acuerdo con el plus de placer que obtiene cuando los objetos que elige convocan aspectos sobresalientes de su pasado. Las diferencias individuales para la construcción del conocimiento se deben a un modo particular de seleccionar áreas de la realidad por predominio de aspectos históricos que las transforman en atrayentes.

El estudiante no aprende los conocimientos por sí mismos, sino que los caracteriza y categoriza según un conjunto de variables que lo determinan como placentero o no. Entre las variables más predominantes e influyentes están a) la relación de los conocimientos con la realidad en cuanto son de interés, y b) el sujeto que está implicado en la transmisión del conocimiento. En esta variable entran a desempeñar un papel importante los docentes y sus prácticas pedagógicas como causa de un buen desempeño del aprendizaje.

El docente, según Zuluaga (1999) es el sujeto del saber, es quien personifica el conocimiento dentro del aula, quien lo domina ante sus estudiantes y lo proyecta en sus prácticas de enseñanza. Su manifestación en el aula frente a sus estudiantes puede darse de dos formas: la primera tiene que ver con la didáctica y la segunda con la relación que sostiene con el estudiante. Cuando los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el estilo de enseñanza del docente no se corresponden, muy probablemente los alumnos no responderán de manera adecuada, originándose dificultades para adquirir el conocimiento de la forma en que el docente espera. Podría decirse que esta problemática no es propia del estudiante, sino del docente y por tanto no debería plantearse como dificultades de aprendizaje, si se tiene en cuenta lo expuesto por Schlemenson y Percia (1997) y Zuluaga (1999), los efectos de las causas indirectas, son posteriormente causas directas del aprendizaje.

Pueden definirse entonces como dificultades del aprendizaje por causas pedagógicas: la no concordancia entre el estilo de aprendizaje del estudiante con el estilo de enseñanza

implementado por el docente, los planes mal estructurados, didácticas inadecuadas, e imposición de estrategias que no promueven la motivación y el interés por los temas y contenidos. En general, la dificultad está dada en el incorrecto modo y aplicación de las formas de enseñanza, generalizando a los estudiantes en sus estilos de aprendizaje. Los argumentos anteriores llevan a considerar con mayor detenimiento la manera como se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula.

4.2.4 La enseñanza en el aula - prácticas pedagógicas

La práctica pedagógica es definida por Díaz (2006) como la actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos.

Dicha práctica está basada en las concepciones individuales de cada docente sobre la enseñanza, los alumnos, las posibilidades de obtener resultados, la importancia de los contenidos, sus convicciones personales, el valor de los proyectos curriculares, entre otras circunstancias que lo mueven o desaniman a actuar (Martínez, 2004). Al respecto, Anijovich y Mora (2010) sostienen que un docente que profundiza sus conocimientos sobre didáctica y dispone de un repertorio de estrategias y recursos más amplio, tiene más posibilidades de ser creativo y de tomar decisiones adecuadas en cada tipo de clase y para cada grupo de alumnos.

García, Escalante, Fernández, Escandón, Mustri y Puga (2000) indican que en el aprendizaje en el aula se combinan los métodos antiguos o tradicionales en los que predomina la idea de instruir, moldear, dirigir desde el exterior, caracterizados por la transmisión magistral, instruccional, y los métodos modernos que parten del supuesto de que el niño trae consigo los medios para propiciar su desarrollo, por lo que el factor determinante de la acción pedagógica es la propia persona y el objeto de conocimiento está sometido a sus iniciativas. En consecuencia, según Anijovich y Mora (2010) la buena enseñanza es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y los alumnos entre sí, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones.

El acto didáctico puede definirse entonces como las intervenciones que realiza el profesor, las cuales parten del currículo y toman forma a través de las estrategias que utiliza para transmitir el conocimiento y conseguir que los estudiantes se apropien de él.

Meneses (2007) sostiene que la estrategia didáctica con la que el profesor pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes, integra una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. La estrategia didáctica debe proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta los siguientes principios: 1) considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje; 2) tener en cuenta las motivaciones e intereses de los estudiantes; 3) organizar en el aula: el espacio, los materiales didácticos, el tiempo...; 4) proporcionar la información necesaria cuando sea preciso; 5) utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo; 6) considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes; 7) prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes; 8) considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual; 9) realizar una evaluación final de los aprendizajes.

El proceso enseñanza-aprendizaje es fundamentalmente un evento comunicativo en el que se dan de forma simultánea las siguientes relaciones (Gallego, 2001; citado por Meneses, 2007): 1) relación intencional, de carácter formativo: profesor y alumno compartiendo unos objetivos concretos; 2) relación interpersonal; por la que profesor y alumno mantienen contactos sistemáticos con una intencionalidad educativa; 3) relación interactiva: el profesor por medio de la intercomunicación, facilita al alumno los contenidos del aprendizaje; 4) relación simbólica: por cuanto supone un enriquecimiento mutuo, fruto de esa interacción; 5) relación consciente y coordinada: asumiendo profesor y alumno que su eficacia depende de la disposición de ambos para encarar una situación concreta de enseñanza-aprendizaje; 6) relación que supone una función mediadora del profesor, en una situación concreta de enseñanza.

En cuanto a esta última relación, el acto didáctico dirigido a disminuir y superar las DA en los estudiantes, debe partir de un proceso de reflexión orientado a que los docentes aprendan a "dudar" de sus propios procesos y estrategias de enseñanza y a descubrir otras posibilidades para sus metodologías.

Los cambios en la forma de ejercer la docencia no son fáciles pero se pueden lograr, reconociendo lo más importante, que es identificar lo requieren estos estudiantes asumiendo el docente su rol de transmisor de conocimientos en un entorno de aprendizaje activo, donde el estudiante es el principal actor del proceso; por tanto, el desempeño del docente debe ir más allá del cumplimiento de un programa, creando las condiciones para realizar actividades de aprendizaje fruto del análisis de su práctica, cambiando o fortaleciendo los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta que deben estar enfocados y adaptados al modelo pedagógico institucional para que contribuyan al proceso enseñanza-aprendizaje, aportando estrategias educativas que permitan facilitar dicho proceso (Carvajal, 2009).

Tal capacidad de reflexión sobre el acto pedagógico y las estrategias en él utilizadas, tiene como fundamento el saber docente, subtema que se aborda a continuación.

4.2.5 Saber docente o pedagógico

El término saber ha sido tradicionalmente equiparado en su significación con el conocimiento. Por tanto, antes de abordar el saber docente, es necesario establecer la diferencia entre los dos términos. Al decir de Barrera (2009) el concepto de saber comporta una característica específica que lo diferencia del concepto de conocimiento: el saber se encuentra estrechamente ligado a la práctica. El autor cita a Bontá (2007) quien afirma: “sin entrar en consideraciones teóricas demasiado complejas, creo que el saber, como sustantivo, tiene una connotación que lo distingue del conocimiento: expresa una síntesis de estudio y experiencia que siempre se manifiesta en la acción. El saber no es potencialidad o disponibilidad; se actualiza en la realización y en situaciones concretas”.

Siendo entonces el saber, inseparable de la práctica, se entiende por saber docente o pedagógico, la construcción particular que conjuga un grupo de teorías pedagógicas y metodológicas, la historia de vida, la formación epistemológica disciplinar, la motivación y las expectativas con que se ejerce la actividad docente (Flórez, 2010). Por tanto, no se restringe a una referencia meramente teórica sino que incorpora la cotidianidad, la experiencia y el razonamiento en general. Gaete (2011) complementa lo anterior, cuando plantea que se ha intentado proporcionar a los docentes diversas teorías que sirvan para modelar y estructurar su práctica, esperando que los profesores simplemente apliquen

los saberes disciplinarios entregados por las universidades y los saberes curriculares dictaminados por los programas de estudio, olvidando que no sólo estas formaciones discursivas orientan la práctica docente, sino que también lo hacen las historias de vida personales y la experiencia concreta en las aulas, que sirven de filtro para interpretar y resignificar los saberes objetivos, deviniéndolos en un nuevo saber propio del docente.

La autora cita a Montero (2001), Mercado (2002) y Tardif (2004) quienes señalan que los saberes docentes dependen tanto de las condiciones sociales e históricas en las que se estructura el trabajo, como de la formación universitaria, la socialización profesional y la experiencia en el oficio; están relacionados con el otro, en la medida que la acción profesional se estructura en función de la transmisión de la materia y ligados a la interacción con los alumnos; tienen un carácter dialógico, histórico, colectivo y cultural, puesto que los docentes expresan fragmentos de voces sociales e históricos, que hacen suyos en un proceso dialógico durante la enseñanza; son prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones, siendo aprendidos rápidamente en los primeros años de trabajo, tal como lo sugiere Tardif (2004) al plantear que la construcción de los saberes del docente tiene una fuerte dimensión temporal, pues éstos toman forma en el inicio de su ejercicio profesional, entre los tres y cinco primeros años de su trabajo y después tienen pocas modificaciones, ya que al contar con certeza, se hacen estables y resistentes por su rutinización en la práctica. La transmisión de los saberes entre los docentes se da a través de la tradición oral; se integran mediante la práctica en las diversas situaciones que se presentan en el aula, apropiándose de éstos por tanteo, experiencias o descubriéndolos, adquiriendo la certeza de sus resultados.

Porlán y Martín (1999) diferencian el saber pedagógico en tres categorías: formal, informal e interactivo reflexivo. El saber formal se expresa en el saber académico, basado en el conocimiento de las disciplinas; el docente que lo utiliza privilegia la transmisión verbal de su materia y/o asignatura. El saber informal tiene su proyección, fundamento y aprendizaje en el contexto mismo de la actividad como tal, es decir, se prioriza en las prácticas lo que se sabe por el hacer cotidiano o por lo que se conoce popularmente. Por último, al saber interactivo reflexivo se encuentra vinculada la

formación en la resolución de problemas cotidianos; allí el maestro revisa, reflexiona e investiga su propia práctica mediante estrategias dialógicas.

Barrera (2009) cita a Tardif (2001) quien expone que el saber formal se integra por el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado, los saberes disciplinarios que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos y, el saber curricular, del cual hacen parte discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura y de formación para esa cultura.

El saber informal o experiencial estaría constituido por saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

En cuanto al saber interactivo reflexivo, sostiene que son doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término; reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

Carr y Kemmis (1998) citados por Zabala (2012) clasifican el saber de los docentes así: saber de sentido común, aquél referido a las prácticas, conformado por suposiciones u opiniones; saber popular, hace relación a las ideas que rondan en torno al impacto que pueden generar eventos externos en el comportamiento de los estudiantes; destrezas, manejos que hace el docente con los estudiantes para garantizar la realización de una actividad; saber contextual, se refiere a la comprensión de las dinámicas de la comunidad, estudiantes o situaciones específicas que permite valorar la pertinencia de una acción propuesta; conocimientos profesionales, vinculados con las estrategias de enseñanza y el currículo; saberes morales y sociales, los relacionados con planteamientos filosóficos acerca de las relaciones interpersonales, la concepción de clases, el sentido y la proyección social del saber.

Villoro (1989) citado por Ponce y Macías (2006) señala que el saber responde básicamente a dos ámbitos, uno relacionado con la fundamentación teórico-científica y el

segundo referido a lo experiencial. Las prácticas docentes hacen referencia a la puesta en escena del libreto elaborado con el saber docente, constituido por una complejidad de elementos, utilizando el sentido común con eficiencia conformando así un entramado en el cual se vive la situación educativa apoyada en estos conceptos de naturaleza recíproca e interdependiente.

Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto (2009) recopilan las concepciones que del saber docente han acuñado los estudiosos de la materia, para presentarlas del siguiente modo:

El saber docente es uno de los núcleos en torno a los cuales se construye la profesionalidad. Se desarrolla dentro de un contexto de conocimiento y de creencias relacionados con la enseñanza, lo que supone considerar diferentes aspectos del conocimiento especializado, de situaciones didácticas, que se pueden interrelacionar entre sí y con las metas del profesor, de modo complejo y diverso. En un saber oculto a los ojos del maestro, que permanece inmanente en la acción; una síntesis entre saberes de sentido común y experienciales, basado principalmente en el hacer, es decir, en las acciones de la práctica, más que en otro conocimiento. El sentido del saber del profesor se construye en la praxis y que se constituye en la teoría que origina el mismo educador, en los procesos de reflexión sobre su quehacer pedagógico. El docente asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da; un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer que proviene de su propia actividad. A partir de estos últimos, estructura y orienta su acción pedagógica. Este saber docente está formado por un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones.

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente (Díaz, 2006).

Esta definición de Díaz (2006) contiene tres entidades básicas: 1) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal; 2) afectiva y 3) procesual. La entidad cognitiva está

referida a las formas y/o instancias desde las cuales se origina el saber y pueden ser, las formales, en este caso los estudios escolarizados, o informales, que corresponden a otros escenarios distintos a los escolares: laborales, religiosos, artísticos o en otros espacios de las sociedades intermedias. Esta entidad cognitiva está asociada a los contextos desde donde se origina ese saber. La entidad afectiva está referida a sentimientos, afectos y valores. El docente se forma a partir de una persona que posee una antropología y una cosmovisión y en esa concepción son elementos constitutivos sus componentes afectivos que forman parte inseparable de su vida personal y actuación profesional. En esta entidad se integran los significados de las relaciones del docente con su comunidad pedagógica, constituida por otros docentes, directivos, estudiantes, padres y representantes, y demás personas vinculadas al proceso educativo. La entidad procesual denota flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción, reconocimiento y permanencia que se dan al interior del docente, en un contexto histórico cultural, institucional y social que le sirven de marco. Es importante significar que esta entidad supone un saber pedagógico complejo y dinámico; es decir, sujeto a cambios.

En la práctica docente los maestros utilizan los saberes adquiridos durante su formación y vida profesional, integran conocimientos de otras áreas y generan nuevos al enfrentarse en su trabajo con la resolución de situaciones específicas dentro de las que se cuentan las dificultades de aprendizaje.

4.2.6 Saber desde lo contextual

Rodríguez (2008) define el saber del contexto como producto de las experiencias, tradiciones, herencia y cultura, que brinda respuestas a los interrogantes de determinado contexto de forma libre, apartándose del dogmatismo y el razonamiento frío y calculado.

González y Azuaje (2008) destacan la importancia de este tipo de saber, al afirmar que “la comunidad es el espacio donde confluye el saber popular, y la escuela ha de ser la encargada de conjugar el saber académico, impartido con formalidad en los recintos escolares, con éste saber popular que convive entre el sentido común y la informalidad de cada uno de los miembros, porque sencillamente les pertenece”. Agregan las autoras, que el saber contextual es el saber milenario que pasa de generación a generación, desde tiempos inmemoriales y permanece en la cultura de los pueblos; su fenomenología

se fundamenta en el sentido común, que es el pensamiento organizado de la cotidianidad misma; los individuos dan respuestas a múltiples interrogantes de su existencia desde la informalidad del saber popular comunitario.

Siguiendo esta línea de interpretación, González y Azuaje (2008) citan a Mejía (2006) quien indica que el saber contextual está relacionado con el sentido común. Los pueblos más simples poseen un sentido de lo divino, de conocimiento, de sensibilidad por el medio que se habita. El sentido común es pensamiento organizado desde la vida misma, es fenomenología de la vida cotidiana. Es ese conocimiento natural, práctico, transparente, asistemático y accesible que se expresa en la práctica, el comentario, la chanza, la anécdota...

Por su parte, Lopes da Silva (2011) sostiene que los saberes adquiridos al margen de la escuela, especialmente los que tienen su origen en las clases populares, son considerados por el discurso dominante como saberes que no sirven para nada, por no tener una base científica. Al decir del autor, ese discurso dominante es preconcebido y constituye un silenciador de los saberes que la clase popular joven y adulta han construido a lo largo de sus historias y experiencias de vida. La educación popular es una pedagogía de incalculable valor que se sustenta en la realidad de la vida de los individuos, en sus condiciones sociales, y su objetivo es, entre otras cosas, contribuir a la formación ciudadana activa de los individuos.

Para esta pedagogía, la realidad es una verdadera fuente de conocimiento que no se puede simplificar y que no está al margen de las realidades socioeconómicas, culturales y políticas. Como aseguraba Freire, según Lopes da Silva (2011), el rigor y la exactitud de la realidad surgen también del sentido común de las masas populares y del grado de percepción que los educandos tengan de esa realidad. Realidad influyente, de la que se desprenden criterios, opiniones, creencias, que se manifiestan tácitamente en el día a día del contexto escolar. Todos los saberes deben considerarse importantes para que no se refuerce la exclusión, sobre todo los que son construidos en la vida cotidiana de las clases populares. Por tanto, la idea que debe reforzarse es que no existe un saber único, determinado, sino muchos saberes, y muy diversos.

4.2.7 Creencias de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje

Bohórquez (2014) recopila las definiciones sobre las creencias docentes aportadas por varios estudiosos del tema, así:

Thompson (1992) señala que una de las características de las creencias es que pueden ser consideradas con variación del grado de convicción, pues quien cree puede estar pasionalmente entregado a su punto de vista o por otro lado podría considerar una afirmación de un asunto como más probable o no. Esta autora afirma que las creencias a menudo incluyen sentimientos afectivos y evaluaciones, memorias de experiencias personales vividas, supuestos sobre la existencia de entidades y mundos alternativos los cuales no son abiertos a la evaluación externa o examinación crítica. Además, las creencias no están consensuadas, son independientes de su validez y están caracterizadas por una falta de acuerdo sobre cómo son evaluadas y juzgadas.

Pajares (1992) considera que las creencias están conformadas de tres componentes: el cognitivo (conocimiento), el afectivo (emoción) y el conductual (acción). Además, señala que las creencias son un tipo de conocimiento basado en evaluaciones y juicios ligados a al componente afectivo, mientras que el conocimiento se basa en hechos objetivos. Así mismo, considera que la forma de inferir las creencias es a través de la palabra de las personas sobre lo que dicen que pretenden y hacen.

Por su parte, Ponte (1994) toma las creencias en el sentido de proposiciones no demostradas y hace una diferenciación entre creencias y conocimiento, en donde las creencias son una parte del conocimiento del sujeto. En relación a esta diferenciación, afirma que las creencias se pueden ver como una parte del conocimiento relativamente “poco elaborado” en lugar de ver a los conocimientos y a las creencias como dos dominios distintos. Dicho así, para este autor, en las creencias predomina una elaboración, más o menos fantástica y no confrontada con la realidad empírica; en cambio, en el conocimiento predominan los aspectos experienciales o la argumentación racional. También establece que las creencias personales no requieren, incluso, consistencia interna. Esto implica que las creencias son a menudo discutibles, más inflexibles, y menos dinámicas que otros aspectos del conocimiento. Las creencias

juegan un papel más importante en aquellos dominios del conocimiento en los que la verificación es difícil o imposible.

Moreno (2000), considera que las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de sus decisiones y actuaciones. Según este autor, las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.

Esta consideración sobre las creencias coincide con la expuesta por Azcárate, García y Moreno (2006) quienes afirman, con relación a los profesores, que las creencias del docente son ideas poco elaboradas, generales o específicas, las cuales forman parte del conocimiento que posee el profesor, pero que carecen de rigor para mantenerlas.

En cuanto a las creencias de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje, Gavia (2013) realizó un estudio en el cual llega a concluir que están basadas en las características internas de los niños, en los sentimientos que provocan en ellos y en la capacidad para aprender. Los maestros las equiparan con niveles de inteligencia o grados de dificultad; otros las entienden como rezago escolar. Algunos de los docentes expresaron sus creencias sobre la dificultad para aprender basados en las características de los niños (principalmente agresividad e hiperactividad) y otros se fundamentaban en dos o más áreas de desarrollo. En dicho estudio, todos los docentes tienen en común que sus creencias están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral, más que en referencias actualizadas de la dificultad para aprender.

Kaplan (2004) sostiene que las creencias de los profesores aluden a comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, tipificando no sólo lo que es, sino también lo que debería ser. Así mismo, las representan como un repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales, sin base teórica que las sustente y determinan su comportamiento. Constituyen, de este modo, redes semánticas

idiosincráticas e incontrovertibles, que funcionan a nivel implícito inscritas en la memoria episódica del profesor, orientando su acción en tiempos y contextos específicos.

Las creencias docentes constituyen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas, no sólo en la cultura escolar dominante y en las actividades de enseñanza cotidianas, en la organización del aula, en la evaluación, etc., sino también en la propia estructura cognitiva de profesores y alumnos (Pozo, 2000). Encarnan así, los referentes a los que acuden los profesores de manera consciente o inconsciente para organizar y tomar las consiguientes decisiones que guiarán las elecciones de las estrategias docentes y sus respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades (Durán, 2001).

Los profesores no han construido esas creencias de manera intencionada y consciente; por el contrario, las han internalizado en sus estructuras cognitivas y emocionales de manera inconsciente a partir de una interpretación del significado otorgado a los procesos vividos en su cultura específica. Su origen puede fluctuar entre la idealización de experiencias pasadas, hasta creer simplemente que algo es correcto en una situación especial. Ello no implica necesariamente un error, sino el resultado de una realidad empírica: las creencias no pueden ni pretenden explicar la realidad sino sólo interpretarla subjetivamente acorde con el contexto de ocurrencia y la urgencia por solucionar algún problema surgido del proceso de enseñanza. De hecho, nadie puede negar que los acontecimientos en las aulas se suceden con tal celeridad que impiden a muchos profesores buscar certezas, ya que deben responder y resolver problemas prácticos de manera rápida y eficaz (Prieto, 2008).

López (2014) indica que ante las dificultades de aprendizaje, la pieza clave es el aire de positividad que debe existir en los profesores; es necesario que cuestionen sus creencias, prejuicios y la zona de confort en la que desean mantenerse, puesto que la diferencia es la llave que abre las puertas a un universo de aprendizaje así como de mejora y crecimiento personal. La falacia de la homogeneidad queda en entredicho cuando se aprende de aquellos que parecieran estar en desventaja, cuando la actitud de apertura permanece, más allá de las creencias, de los prejuicios y de los mitos que deben ser desterrados del pensamiento de los profesores.

El arraigo de las creencias de los profesores respecto a sus alumnos puede convertirse en un obstáculo a la hora de emprender acciones conducentes a superar las DA. Las creencias son el alimento de la resistencia al cambio, dado que éste implica modificaciones tanto en la forma de pensar como en la de proceder. No es fácil moverse de lo que ya se conoce y se tiene como cierto, hacia lo desconocido; resulta difícil para los docentes romper con sus rutinas e implementar nuevas prácticas.

4.2.8 Saberes especializados sobre dificultades de aprendizaje

El saber especializado en cuanto a las dificultades de aprendizaje corresponde a la psicopedagogía. Luque y Rodríguez (2006) precisan que la intervención en las dificultades de aprendizaje, y en general, en el alumnado que precisa atención individualizada, ha evolucionado considerablemente desde unos inicios en una psicología de concepción clínico-educativa y tratamientos centrados en el trastorno o dificultad, hasta una visión psicológica centrada en el ajuste curricular al alumno. De esta forma, la intervención psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje, considerada desde el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la relación alumno-profesor y de los contextos, familiar y escolar, es el resultado de una evolución como disciplina de estudio, desde sus orígenes en la década de los sesenta del pasado siglo.

En las dificultades de aprendizaje ha habido dos grandes marcos de actuación psicoeducativa: de un lado, desde los procesos psicolingüísticos, los aspectos perceptivo-visuales, perceptivo-motrices o elementos de disfunción cerebral. Del otro, un conjunto de actuaciones desde una perspectiva conductual y global del aprendizaje, con instrucción y programas dirigidos por el profesorado en la situación de aprendizaje, fundamentalmente con la enseñanza de estrategias cognitivas. El primer marco se centra en una intervención de procesos básicos que, una vez obtenidos resultados en el aprendizaje, pueden transferirse al proceso de enseñanza-aprendizaje en habilidades académicas; en el segundo, se parte de un conjunto integrado con el que, corrigiendo y entrenando habilidades cognitivas e instrumentales, se obtiene un favorecimiento de la enseñanza-aprendizaje de las habilidades académicas.

En ambas propuestas de intervención, el objetivo es conseguir aprendizajes eficaces en alumnos con historia de limitaciones o dificultades, coincidiendo ambas perspectivas en

que el desarrollo de capacidades se da a través de habilidades y estrategias, por lo que un alumno con dificultades de aprendizaje (como cualquier otro), posee una capacidad general de aprendizaje potencial superior a la expresada, ejecutada y/o valorada en su rendimiento. Por ello, tanto desde lo cognitivo como instrumental, se puede establecer un sistema en el que se integren el marco de intervención en procesos básicos, con el de habilidades generales, entrenando en procesos de pensamiento que subyacen al aprendizaje (aprender a aprender), en paralelo con técnicas más elementales. Con todo, y desde ese núcleo de intervención integrado, las actuaciones psicopedagógicas tendrán un matiz diferenciado, según las características del alumno, su ajuste curricular y, en su caso, las dificultades que pudiera presentar.

Desde una perspectiva temporal, Luque y Rodríguez (2006) sostienen que los tipos de intervención expresados anteriormente, se situarían entre las décadas de los sesenta a los ochenta del pasado siglo, estando, desde la década de los noventa hasta la actualidad, en un segundo periodo en el que la intervención y el acercamiento al alumnado en general, tienen un carácter más integrado en el currículum, con menor peso en una intervención específica centrada en lo problemático, dando importancia a los contextos escolar y social. Citan a Hegarty (1996) en su conceptualización de la atención educativa a la diversidad y en los movimientos nacionales de reforma educativa, en los que se aprecia una evolución que ha pasado de un enclave en el déficit, que implicaba una estructura y organización educativas distintivas de lo normal (educación normal-educación especial), a un periodo en el que se valoran todos los factores contextuales, tanto familiares, como sociales y escolares, pudiendo concluirse que, en una perspectiva de actualidad, la intervención educativa, en su globalidad, se ubica en torno a una conceptualización interactiva y en orientación a la provisión de servicios.

Resumen Luque y Rodríguez (2006), que para el campo de las dificultades de aprendizaje, las explicaciones dadas a su intervención psicopedagógica, en lo exclusivamente referido a tratamiento y desarrollo de técnicas y programas de aplicación remediadora o potenciadora, se pueden establecer dos grandes enfoques y periodos: uno, en el que la intervención en las dificultades de aprendizaje, con unos orígenes dominados por el llamado modelo médico, se centra en el alumnado a través de programas específicos e individualizados, orientados al déficit, tanto en los procesos psicológicos subyacentes, como en las habilidades instrumentales. Otro, en el que, a la

luz de las investigaciones realizadas en el primer periodo, la Intervención tendría un carácter más integrado en el currículum, con programas específicos para DA, pero susceptibles de implementarse en la planificación de aula/área y poder aplicarse al resto de alumnos.

4.2.9 Saberes del docente frente a las dificultades de aprendizaje

El saber docente incluye lo que el maestro *entiende* y *conoce* en cuanto a estas dificultades. El *entendimiento* es considerado desde el imaginario social, que según Strauss (2006) es una herramienta conceptual para que la realidad deje de ser analizada como un simple espejo de las condiciones objetivas en las cuales viven los sujetos. Este postulado implica que la realidad está construida socialmente y que es posible investigar cómo las personas perciben la sociedad en que viven, más allá de los criterios estéticos, éticos o funcionales; se trata entonces de la percepción que los maestros tienen de las dificultades de aprendizaje y cómo éstas interfieren en el proceso enseñanza-aprendizaje. Un imaginario social entabla una conexión directa con el trabajo empírico, puesto que se interesa en indagar cuál es el conocimiento que las personas tienen sobre la sociedad y la realidad en que viven, para luego averiguar en qué medida dicho conocimiento permite y legitima la acción de los sujetos (Taylor, 2004).

En cuanto al *conocimiento* de los docentes, implica lo que aprendieron en su formación y siguen aprendiendo en su práctica sobre dichas dificultades; el interés por documentarse respecto a qué estrategias pueden llevar a su aula de clases y el diseño de otras específicas que se adecúen al contexto particular en el que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje.

4.2.10 Práctica - acción docente

Para García, Loredo y Carranza (2008), la práctica educativa es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Comprende tres dimensiones: 1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza (antes); 2) la

interacción educativa dentro del aula (durante) y, 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados (después).

Así mismo, García-Cabrero y Navarro (2001) citados por García, Loredo y Carranza (2008), plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

La práctica - acción docente, tiene varias connotaciones de sentido común que permiten diferenciarla de lo teórico; la práctica educativa es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, intencionan una acción educativa; por tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional que opera con sentido y conocimiento de causa. Los significados que tienen los profesores acerca de la práctica docente pueden llegar a determinar el tipo de acciones que realizan en la práctica; por ello, a partir de que el docente hace consciente lo inconsciente, puede llegar a implementar cambios en los significados que guían las acciones que realiza, entre otras cosas, ya que su forma de actuar estará regulada por lo que cree, sabe y supone (Vergara, 2005).

La citada autora refiere que en la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden de y se comparten con otros profesionales. En este sentido, la acción educativa no es un mero hacer sino que supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. Sin embargo, en ella también se traslucen expresiones espontáneas que pueden ser inconscientes en las que más allá de la tradición y de las metas preestablecidas se ponen en juego las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas, es decir, para dar respuestas ante la incertidumbre y el azar.

Por lo anterior, Vergara (2005) afirma que la práctica docente, por su conformación, es heterogénea e histórica, y concreta los significados de que se han apropiado los profesores durante su vida profesional.

En el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con los significados del oficio que les antecede; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos significados al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos educativos. Al respecto, la práctica docente como práctica contextualizada, al decir de Rivas, Martini y Venegas (2003), comprende acciones multidimensionales que cobran significado en relación con múltiples contextos con características propias.

Estas acciones dentro de esos márgenes contextuales dejan planteada la responsabilidad de los docentes y su capacidad para definir situaciones. Se plantea así como un proceso continuo de toma de decisiones, en un espacio social de comunicación pleno de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, difícil de predecir en cuanto es un acontecimiento práctico, fluido, con múltiples factores que la condicionan, que llevan al docente a actuar con inmediatez en espacios propios de reflexión sobre la situación presentada.

En relación con los conocimientos o saberes con los que deben contar los profesores para su práctica - acción docente, la investigación de Rivas, Martini y Venegas (2003) encontró que los docentes construyen sus conocimientos desde lo científico, entendido como disciplinar y pedagógico, como desde lo cotidiano o de sentido común y que ambos se encuentran en permanente interacción. Del conocimiento científico enfatizan la lógica coherente y el poder de explicación y comprensión de la realidad; del conocimiento cotidiano o de sentido común como construcción personal y social, destacan la utilidad para resolver problemas prácticos y la eficacia para interpretar las situaciones y tomar decisiones en consecuencia.

Desde esta postura, las autoras reivindican el papel del profesor como constructor de conocimientos, intentando desdibujar las fronteras nítidas entre conocimiento científico y conocimiento cotidiano o de sentido común, proponiendo una visión matizada de semejanzas, diferencias y continuidades en esta interacción.

4.2.11 Práctica - acción docente frente a las dificultades de aprendizaje

Las acciones docentes ante las DA pueden considerarse desde varias perspectivas: el docente se convierte en tutor de aquellos alumnos que presentan dificultades, llevando a cabo acciones prescritas por especialistas psicólogos o psicopedagogos, o por el contrario, enseña a todo el grupo por igual. También, puede darse la posibilidad de que busque por sus propios medios, estrategias que puedan ayudar a estos niños, reconociendo la diferencia, impulsado por su vocación docente y por la valoración que hace de todos como sujetos con las mismas potencialidades y derechos. En otros casos, trata de establecer el origen de las dificultades mediante la obtención de información a través del propio niño, de sus padres o del grupo con el que interactúa.

Cabe mencionar aquí a Villalobos (2011) quien considera que un profesor de calidad no sólo tiene conocimiento sólido de los contenidos curriculares, sino que también cuenta con experiencia y conocimientos sobre qué debe hacer en la sala de clases para que sus estudiantes aprendan y mejoren sus aprendizajes. Diseñar actividades de enseñanza por medio de diversas estrategias, gestionando un trabajo de aula que promueva la mayor cantidad de aprendizaje en todos sus estudiantes, es reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el rol del profesor como agente de cambio y oportunidad, pues son ellos, un factor importante y diferenciador en las escuelas.

La característica de los docentes a la hora de enseñar, su compromiso y expectativas, influye en la característica que poseerá su aula (clima, tiempo, implicancia de la familia) y su metodología. De allí, que sea urgente contar con profesionales de alto desempeño, es decir, profesores expertos a la hora de enseñar, que sepan pensar, aprender y sobre todo, motivar. La complejidad de la tarea de enseñar: cómo enseñar determinados contenidos y saber cómo aprenden los estudiantes, asume un perfil técnico, científico y didáctico por parte del profesorado. El papel del profesor por tanto, recae en habilidades y estrategias pedagógicas que permitan favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

Afirma esta autora, que aplicar el currículo y hacerlo efectivo en la práctica, debe ser una prioridad a la hora de gestionar el trabajo en aula. La gestión de aula se centra en generar oportunidades efectivas en la sala de clases, programando unidades didácticas

coherentes, tomando decisiones asertivas, contextualizadas y secuenciadas, organizando y planificando acorde con el sujeto que aprende, los contenidos, la opción metodológica, la evaluación, el contexto y los recursos didácticos; sin olvidar las presiones y problemas que lo afectan. No es fácil, sobre todo en la complejidad de la tarea de enseñar que se encuentra afectada por innumerables desafíos dentro del sistema.

Campos y Guevara (2009) indican que no es posible depositar en los estudiantes toda la responsabilidad y culpa de los fracasos académicos, puesto que en el aula, de comienzo a fin, docente y estudiante se integran y relacionan afectándose mutuamente.

Las prácticas pedagógicas reconocen en su desarrollo y proceso la complejidad de la relación entre docente y estudiante, inscritos en una sociedad, una cultura y una historicidad marcante y determinante en dicha dinámica. No se trata sólo de enseñar y aprender ciertos contenidos básicos; tanto el docente como el estudiante son seres humanos integrados en la consecución, descubrimiento y creación del mismo conocimiento que los une y distingue. No es entonces, una relación de emisor y receptor de ciertos mensajes, sino de un entramado complejo de relaciones constructivas y mutables de un proceso propiamente humano, donde es propio el reconocimiento de la pedagogía como ciencia humana (Zuluaga, 1999). Por lo anterior, las dificultades de aprendizaje, sin contar aquellas que tienen origen físico, psíquico o psicofísico, no son independientes de las prácticas pedagógicas, es decir, las relaciones del docente hacia y frente al estudiante.

En el marco de la educación inclusiva, la Secretaría de Educación de Bogotá (2010) desarrolló un documento cuyo propósito es orientar a los maestros y maestras en la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan el ejercicio del derecho que tienen los estudiantes con trastornos del aprendizaje a recibir una educación de calidad en una sociedad incluyente que comprende y valida las diferencias en las formas de aprendizaje de su población escolar. Se trae a colación dicho documento, puesto que los postulados que en él se plantean para contribuir a superar las DA en los estudiantes, pudieran aplicarse en cualquier centro educativo del país. Aunque hace referencia a modificaciones en tres órdenes fundamentales: aspectos de administración, organización

y normatividad del servicio educativo en el marco nacional y local; adaptaciones para la orientación de las instituciones educativas, que direccionan sus Proyectos Educativos Institucionales hacia prácticas de inclusión y, adaptaciones realizadas por cada profesor en su aula de clase, con la finalidad de adecuar el currículo institucional a las condiciones específicas de una población de estudiantes que se encuentran bajo su responsabilidad, es este último aspecto el que pudiera tener mayor posibilidad de aplicación en los colegios que participaron de esta investigación, siendo consecuente con lo que afirma Villalobos (2011) cuando refiere que aplicar el currículo y hacerlo efectivo en la práctica, debe ser una prioridad a la hora de gestionar el trabajo en aula.

En este orden de ideas, el profesor se ve enfrentado a una diversidad de potenciales de aprendizaje, por lo que tendrá que tomar decisiones para determinar en qué casos o circunstancias deberá modificar o adecuar aspectos del currículo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de sus estudiantes (Secretaría de Educación, 2010).

Según el documento citado, las adaptaciones curriculares son aquellas estrategias que intervienen en los componentes y elementos constitutivos del currículo, planteándole cambios, modificaciones y ajustes que respondan a las condiciones particulares de las personas con DA, para promover y desarrollar su potencial de aprendizaje. Estas adaptaciones se pueden establecer en los diferentes niveles de organización del sistema educativo. No obstante, su posibilidad de ejecución e implementación se evidencia más específicamente en el aula de clase y en la atención que se les ofrece a los estudiantes con DA. Es por ello que tales adaptaciones se asumen como estrategias que orientan la actuación y planificación de los docentes para generar condiciones que favorezcan los procesos de enseñanza–aprendizaje de sus estudiantes. Así pues, es posible afirmar que las adaptaciones curriculares son acciones que favorecen al grueso del estudiantado, en la medida en que permiten reconocer dificultades a las que pueden llegar a enfrentarse los escolares en algún momento de su proceso educativo.

Concretamente, las adaptaciones al currículo pueden darse en uno, varios o todos los elementos que lo constituyen, los cuales son: 1) propósitos: configuran los fines y objetivos de formación que se espera cumplir en los diferentes niveles, ciclos y grados educativos; 2) competencias: configuran el sentido de las enseñanzas y aprendizajes que

se espera que alcancen los estudiantes, se evidencian en los desempeños que les permiten interactuar con una realidad altamente cambiante y variable, comprendiéndola y transformándola conscientemente; 3) métodos: se refieren a las didácticas adecuadas para favorecer la enseñanza de las competencias y 4) evaluación: se refiere a los criterios de valoración del avance del proceso enseñanza-aprendizaje, estableciendo los acuerdos que permitan determinar la aprobación de las áreas y la promoción en los diferentes grados, ciclos y niveles educativos.

Dichas adaptaciones curriculares pueden ser de dos tipos: poco significativas, cuando las estrategias que el docente utiliza para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes no implican modificaciones sustanciales del currículo; es decir, que tan sólo afectan a aquellos elementos concernientes a la forma, por ejemplo, los aspectos referidos a métodos y criterios de evaluación que se van a adoptar. Por su parte, las adaptaciones curriculares significativas hacen referencia a aquellas que involucran modificaciones sustanciales del currículo, afectan los propósitos educativos; por tanto, suponen la supresión de objetivos y repercuten en la eliminación de niveles de desarrollo de las competencias esperadas en el currículo general. Así, tienen incidencia en aspectos metodológicos y de evaluación.

La manera en que se pueden implementar las adaptaciones al currículo tiene como punto de partida la flexibilización en los siguientes aspectos:

El tiempo que se requiere para alcanzar el nivel de competencia esperado dentro de un grado escolar. Este primer tipo de flexibilización podría, potencialmente, favorecer a cualquier estudiante que en algún momento de su vida llegara a presentar un bajo rendimiento escolar. Implica la realización de ajustes o modificaciones relacionados con variaciones del tiempo para culminar un determinado proceso de enseñanza dentro de un grado escolar (en una o varias áreas académicas), lo que a su vez supone adaptaciones curriculares poco significativas, referidas a aspectos metodológicos y de evaluación. Los “planes de refuerzo” se constituyen en la herramienta por excelencia con la que cuentan los docentes para llevar a cabo este nivel de flexibilización.

Flexibilización en el tiempo para alcanzar niveles de competencia no alcanzados en otros grados y/o ciclos. Algunos estudiantes no alcanzan los logros esperados en un grado determinado, por no contar con los prerrequisitos que deberían haber adquirido en grados o ciclos anteriores. Por múltiples y diversas circunstancias fueron promovidos sin alcanzar dichos niveles de competencia. Esta situación podría cobijar a estudiantes con DA, así como a otro tipo de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. En estos casos se flexibilizan los tiempos dentro de un grado o ciclo escolar, así como la metodología y los procesos de evaluación, con la finalidad de llevar a cabo procesos de nivelación en las respectivas áreas académicas en las que el estudiante pueda presentar esta situación. Este tipo de adaptación es poco significativa y los “planes de nivelación” se constituyen en la herramienta que los docentes pueden utilizar para llevarla a cabo.

Flexibilización por supresión o modificación de algunos niveles de competencia. En algunas circunstancias es necesario pasar a un tercer nivel de concreción de la flexibilización. Éste se realiza cuando el estudiante presenta DA específicas para desarrollar procesos de aprendizaje frente a elementos puntuales de una o varias áreas académicas que requieren el alcance de ciertos niveles de competencia y que, dada su condición, se le dificulta alcanzar. En estos casos se realizan adaptaciones que implican la supresión o modificación de algunos niveles de competencia, en una o varias áreas del currículo, sin que ello implique modificar el alcance de los propósitos y objetivos trazados para el grado, ciclo y nivel educativo en que se encuentre. Este nivel configura una adaptación curricular de tipo significativo denominada “Plan educativo personalizado”, en la medida en que produce modificaciones sustantivas para el desarrollo curricular, como lo es el alcance de niveles de competencia esperado para un estudiante de forma particular.

Realizar acciones pedagógicas para la atención de los estudiantes con DA requiere que el docente encargado alerte y convoque al equipo de apoyo con el que cuenta la institución; de este modo, se podrá elaborar en conjunto un plan de acción pedagógica que se emprenderá según la condición de cada estudiante.

El documento indica que a la hora de realizar una adaptación curricular, el docente debe hacerse y responderse frente a la condición de cada estudiante que presenta DA, las siguientes preguntas: 1) ¿qué es lo que el alumno no consigue hacer? propósitos -

objetivo; 2) ¿cuál es el punto de partida para la ayuda? evaluación inicial; 3) ¿cuál es la secuencia de los aprendizajes?, ¿cuál es el paso más estratégico para ayudar al alumno? secuencia, orden, temporalización; 4) ¿cómo voy a enseñarle? metodología; 5) ¿la ayuda ha sido eficaz?, ¿ha conseguido el propósito? evaluación continua.

Concluye el informe de la Secretaría de Educación de Bogotá (2010) que en la mayoría de los casos de estudiantes con DA, sus procesos de aprendizaje se encuentran en los niveles esperados para el grado que cursan en las diferentes áreas; no obstante, sus ritmos pueden ser más lentos y pueden requerir más tiempo que el estipulado oficialmente para alcanzar los logros establecidos en un periodo académico. En estos casos se espera que el docente inicie un proceso de flexibilización curricular, realizando adecuaciones curriculares no significativas, en las cuales les brinde la oportunidad a los estudiantes de alcanzar el logro esperado a pesar de que superen los tiempos establecidos para periodos académicos normales. Entonces, es necesario desarrollar con dichos alumnos un “Plan de refuerzo” que flexibilice el tiempo. Para ello el maestro debe cuestionarse sobre la secuencia del aprendizaje y el momento estratégico en el que el alumno evidencia las dificultades. De este modo podrá presentarle alternativas prácticas con materiales y recursos que apoyen el proceso metodológico de la enseñanza, para que en un periodo bimestral, o a lo sumo semestral, alcance los logros esperados.

Si la evaluación de competencia curricular deja en claro que el estudiante está muy por debajo del nivel esperado para el grado, y que la dificultad reside en no haber alcanzado los prerrequisitos para el nivel o los niveles de competencia que se le exigen, debe implementarse un “Plan de nivelación” que permita al alumno nivelarse y ponerse a tono con las exigencias esperadas para el grado que cursa; en estos casos es posible que el estudiante mantenga el plan de nivelación a lo largo de todo un año o ciclo escolar. Aproximadamente un 20% de los estudiantes con DA se encuentra en una situación que los ubica uno o más grados por debajo del nivel de competencia esperado en las áreas establecidas curricularmente. Este factor afecta su autoestima y las posibilidades de éxito escolar, ya que por lo general el estudiante tiende a encontrarse en un medio donde se enfrenta a exigencias que superan los niveles que efectivamente puede alcanzar. Para evadir esta situación, los niños y niñas tienden o bien a mostrar actitudes agresivas y de indisciplina, o a buscar un aislamiento hasta volverse invisibles. Para el desarrollo de los

planes de nivelación, es muy conveniente que los docentes se apoyen en el equipo de orientación de la institución, con la finalidad de que sea registrada la acción institucional que apoya la adaptación curricular para un determinado estudiante. También son importantes los apoyos terapéuticos, que de ser necesario, tienen que buscarse.

Un tercer caso sucede cuando la evaluación del nivel de competencia curricular y el análisis del proceso de enseñanza–aprendizaje podrían evidenciar que las dificultades que presenta el estudiante son muy específicas para un área o para aspectos puntuales de todas las áreas, y que esa dificultad es la responsable de un bajo rendimiento escolar. Podría ser el caso de estudiantes disléxicos o con discalculia, que debido a sus DA tendrán problemas para enfrentarse a cierto tipo de actividades y tareas, en las áreas que involucren aspectos relacionados con su condición. Estos estudiantes requieren apoyos terapéuticos para habilitar y/o compensar funciones de discriminación y operación con cierto tipo de información, a través de estrategias que les faciliten adaptarse funcionalmente a estas tareas. Sin embargo, ello implica que se realicen adaptaciones curriculares tales que les permitan a estos alumnos actuar de otra manera o, en determinados casos, suprimir ejes de competencia o niveles de logro que les exijan desempeños que superan sus posibilidades. En estos casos es necesario un “Plan educativo personalizado”, que deje en claro qué tipo de supresiones y/o modificaciones deben realizarse con el estudiante en particular, para contribuir a mejorar sus desempeños escolares. Esto le permitirá al docente realizar adecuaciones en lo referente a materiales y estrategias metodológicas que respondan a las DA. Este plan acompañará al alumno a lo largo de su vida escolar y cada docente que lo atienda deberá tenerlo presente, manejarlo y elaborarlo en conjunto con el equipo de apoyo institucional.

Las prácticas - acciones docentes frente a las DA expuestas en este apartado cobran especial importancia a la hora de analizar la información que los docentes participantes de este estudio brindaron a través de los grupos focales que se realizaron con ellos.

5. Diseño metodológico

5.1 Enfoque

El proyecto se desarrolla mediante un enfoque cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que este diseño supone la recogida de análisis e interpretación de datos que no se pueden medir; las técnicas cualitativas estudian en profundidad a los individuos con el fin de obtener información sobre las motivaciones más personales e internas de su comportamiento.

Por su aplicación a las ciencias sociales, la investigación cualitativa implica el esfuerzo por comprender la información proveniente de los sujetos a través de su conducta e interacción y cómo ésta ratifica lo investigado sobre el tema que se está tratando o puede generar nuevas posturas o conocimientos.

Una investigación cualitativa aborda a profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son expresadas -por vía del lenguaje- por los actores involucrados. El principal instrumento del enfoque cualitativo es el propio investigador, porque integra lo que se dice y quién lo dice; él es el lugar donde la información se convierte en significación (y en sentido), dado que la unidad del proceso de investigación no está en la teoría, sino en el propio investigador (Millán, 2013)

5.2 Tipo de estudio

Corresponde a un estudio descriptivo. Según Dankhe (1986) citado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del

fenómeno o fenómenos a investigar. Tienen como objetivo caracterizar y encontrar sentido a una dinámica, en este caso educativa, cotidiana y compleja, que se centra en dar a conocer las acciones de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá, en cuanto a las dificultades de aprendizaje que presentan sus estudiantes.

Acciones que se desarrollan durante su práctica pedagógica, originadas a partir de su saber docente, saber contextual y saber especializado. Se indaga acerca de sus experiencias, creencias y opiniones sobre las causas de las dificultades de aprendizaje, así como el rol docente que asumen ante dicha problemática.

5.3 Diseño

Este estudio corresponde a un diseño no experimental, en el que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque no son intrínsecamente manipulables. Tal como plantean Hernández, Fernández y Baptista (2006), la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Lo que se hace es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Como señala Kerlinger (1979), la investigación no experimental o expo-facto es cualquiera en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente los sujetos o las condiciones. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Ellos son observados en su ambiente natural, en su realidad. En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.

Se considera pertinente usar este modelo investigativo teniendo en cuenta que a) facilita el conocimiento de fenómenos complejos de la realidad; b) es útil para conocer la naturaleza de un grupo que conforma un todo específico (docentes); c) ayuda a develar intenciones que no son claras para los participantes y d) promueve el estudio y comprensión de las relaciones sociales que sólo se visualizan en el colectivo docente.

5.4 Participantes

El proyecto se desarrolló en dos instituciones educativas públicas de un municipio ubicado al norte del departamento de Boyacá. Su altura sobre el nivel del mar en la cabecera municipal es de 1.800 metros; su temperatura promedio 20 grados. La economía se basa principalmente en la agricultura y ganadería, actividades que constituyen la base del ingreso y sustento de sus gentes. Un alto porcentaje de la población depende de las labores agrícolas y explotación caprina. En cuanto al comercio, cuenta con un buen número de almacenes y depósitos de víveres que surten a la población. Existen pequeñas industrias artesanales de dulces y preparación del dátil que constituyen la fuente de ingreso de varias familias. El transporte es fuente de economía y cuenta con dos cooperativas, las cuales a través del servicio de taxis, busetas y microbuses fomentan y promueven el turismo y el comercio de la región.

La población aproximada es de 8.800 habitantes. Como características importantes de sus gentes se tienen: laboriosidad, espíritu cívico, respetuosos de las leyes, amantes de la paz, practicantes de la religión católica, colaboración en obras comunitarias, alegres, comunicativos y solidarios.

Se escogió el municipio de Soatá, dada la cercanía y el conocimiento de su población por parte de la autora. Además, por ser uno de los más pequeños del departamento, cuyas instituciones educativas no cuentan con profesionales de apoyo y acompañamiento constante a los docentes y comunidad educativa en general. Por lo anterior, a través de esta indagación se evidencian la realidad y las necesidades del día a día, así como los saberes, experiencias y actuaciones docentes frente a las DA, brindando un panorama que pudiera extrapolarse a muchos pequeños municipios del país.

Las dos instituciones educativas, únicas en el municipio y en las cuales se llevó a cabo esta indagación, se describen a continuación:

La primera de ellas, formula en su PEI como objetivo general: orientar procesos pedagógicos, que permitan el desarrollo de competencias intelectuales, sociales, culturales, ecológicas, laborales y éticas que contribuyan a la formación integral de los educandos. Algunos de objetivos sus específicos son: promover y ejecutar actividades que estimulen el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor de los educandos; fomentar

hábitos de estudio e investigación, para que los estudiantes construyan aprendizajes significativos; implementar procesos de inclusión para estudiantes en situación de vulnerabilidad y mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes, en las pruebas internas y externas, objetivos éstos ligados a una de sus metas institucionales: ofrecer una educación de calidad que garantice el desarrollo personal y social del educando.

Busca alcanzar dichos objetivos mediante la auto-capacitación permanente y la valoración constante de cada actividad, detectando amenazas y debilidades para crear espacios y oportunidades de mejoramiento a lo largo del año escolar.

Este PEI formula además, un perfil docente caracterizado en lo pedagógico por: ser innovador, investigador, exigente, conocedor de prácticas pedagógicas actualizadas, emprendedor, planificador, ejecutor y evaluador de procesos, conocedor de sus estudiantes, para ofrecer un trato justo de acuerdo con las diferencias individuales.

Adicionalmente, el docente de esta institución debe practicar un completo proceso formativo, respetar los ritmos de aprendizaje, establecer criterios claros y precisos de lo que se desea evaluar, integrar las estrategias de aprendizaje con las prácticas evaluativas, reorientar los procesos pedagógicos y autoevaluar las prácticas pedagógicas y didácticas.

La institución sigue el modelo pedagógico Escuela Transformadora, propuesto por Giovanni Marcello Lafrancesco Villegas, que tiene como misión "formar al ser humano, en la madurez de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa". Esta misión le permite relacionar el ser con el saber y el saber hacer, y desarrollar la capacidad de sentir, pensar y actuar de quien aprende.

Siguiendo dicho modelo, plantea desarrollar las habilidades mentales en forma gradual de acuerdo con la edad y el grado escolar. Así, de primero a tercero de básica primaria, dirige sus esfuerzos en desarrollar la habilidad de la concreción a través de facilitar la construcción de conceptos y toma de una postura crítica frente a ellos, dentro de las experiencias y vivencias, las ideas previas y preconcepciones por parte de quien

aprende. En los grados cuarto y quinto, se enfoca en la configuración mediante la identificación de elementos, diferenciación de funciones, establecimiento de relaciones, organización de las estructuras conceptuales, hallándoles sentido y significado.

Además, define al maestro como un orientador de procesos, apasionado por su profesión, responsable de los resultados del aprendizaje, investigador e innovador para motivar a los estudiantes en la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta las diferencias individuales y el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos; amigo, guía y confidente para que las relaciones interpersonales sean las mejores y así los estudiantes se sientan seguros y apreciados, logrando que el proceso enseñanza-aprendizaje sea agradable, activo y participativo facilitando la construcción del conocimiento y la formación integral de niños, niñas y jóvenes.

La segunda institución, tiene como misión la acción educativa fundamentada en las pedagogías de Marie Poussepín para la formación integral de niños, niñas y jóvenes, maestras y maestros con idoneidad pedagógica para desempeñarse en preescolar y básica primaria. La institución educa en la vida y para la vida. Por eso, la propuesta educativa responde a las exigencias del modelo pedagógico Activo Vivencial que hace de los espacios pedagógicos lugares de convivencia fraterna, de aprendizajes dinámicos y de reflexión cotidiana.

En la búsqueda de la calidad de la educación, da importancia a la identificación y cualificación de los procesos que contribuyen a la formación integral del individuo y al desarrollo de competencias que le permiten al estudiante y al futuro maestro desenvolverse en cualquier ámbito personal y social.

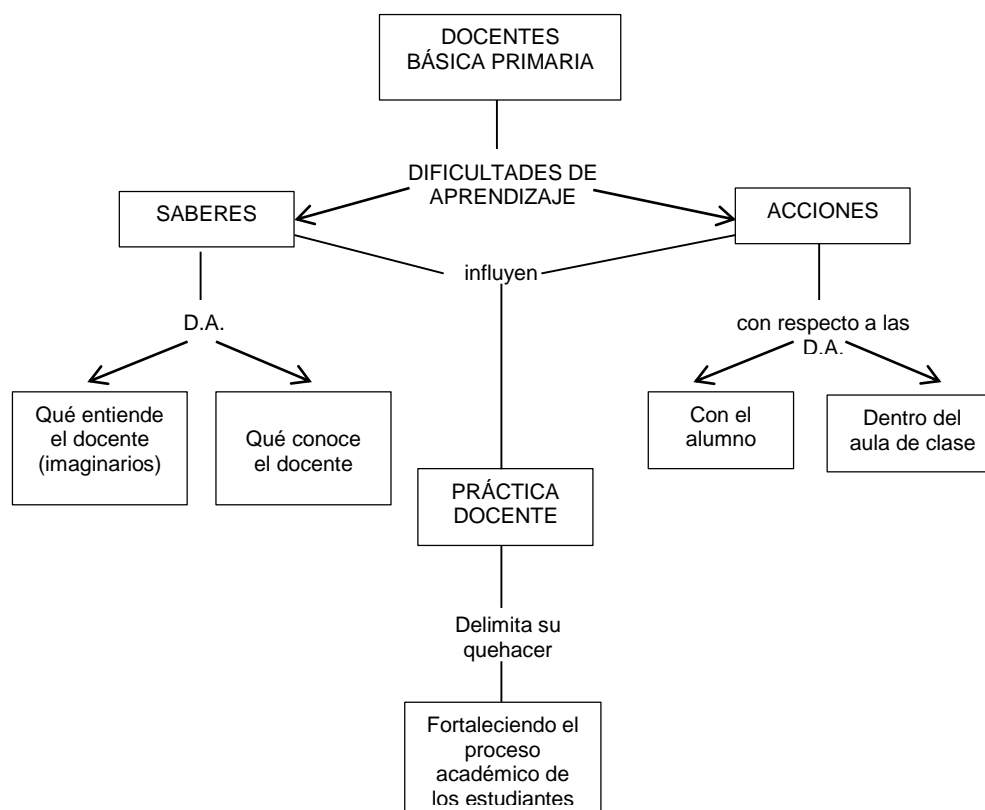
Como puede observarse, en la primera institución se plantean con mayor detenimiento los objetivos y metas, así como el perfil docente, todos ellos relacionados directamente con el objeto de esta investigación: caracterizar e interpretar los saberes y las acciones de los docentes de básica primaria relacionados con las dificultades de aprendizaje. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la segunda, no alude a estos ítems, planteando de forma muy somera la filosofía institucional.

5.5 Procedimiento

La investigación se desarrolló en las siguientes fases, durante un tiempo de 10 meses.

Fase I Exploración teórica y construcción de matriz de análisis: inicialmente, se recaudó información pertinente a todas las variables consideradas en la investigación, dando como resultado la construcción de la matriz de análisis que se observa en la figura 1.

Figura 5:1 matriz de análisis



Fase II Recolección de datos: se realizaron grupos focales con los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje, cómo son vistas o identificadas en cada institución y las acciones que emprenden respecto a éstas en sus prácticas diarias. Cabe anotar que García y Rodríguez (2000) destacan el grupo focal como uno de los métodos de recolección de información con mayor utilidad y validez en la investigación cualitativa. En una sola sesión que se encuentre cuidadosa y detalladamente planeada, mediante la

interacción de los participantes puede comprenderse el por qué y el cómo las personas piensan, sienten y actúan de determinada manera ante las situaciones de su entorno. Así, se realizaron los dos grupos focales, uno con cada institución educativa, desarrollándose durante una jornada de trabajo (mañana y tarde), permitiendo así, la participación de los docentes tanto del área rural como de la urbana, permitiendo un trabajo de participación activa y conjunta, logrando cumplir el objetivo de los encuentros.

Fase III Análisis de datos: se efectúa un análisis descriptivo de los datos obtenidos en la fase de recolección, clasificándolos inicialmente según la institución educativa. Igualmente, se hace un análisis explicativo interpretativo de los saberes de los docentes con relación a las dificultades de aprendizaje, la relación entre sus acciones y la identificación de las dificultades de aprendizaje, con el fin de observar semejanzas y diferencias entre instituciones y prácticas.

5.6 Alcances y limitaciones

Los docentes de las dos Instituciones Educativas han recibido capacitación en cuanto al manejo e inclusión de niños con DA y NEE, dichas capacitaciones se han enfocado en brindar conceptos y estrategias superficiales, haciendo evidente la necesidad de un acompañamiento constante y en territorio, que facilite y apoye la intervención y la práctica docente en el aula para el manejo de sus estudiantes; sugerencia constante de los docentes a los talleristas, que no se ha materializado debido a trámites administrativos, generando así molestias y barreras en la comunidad educativa frente al acercamiento y colaboración con estudios como el presente. Lo anterior hace visible la principal limitación del estudio, contar con la participación entusiasta de los docentes.

Sin embargo, gracias al apoyo de las directivas de cada institución se logró un acercamiento a la comunidad docente en el cual se sustentó la importancia de generar reflexiones a partir de sus saberes, con el fin de crear una propuesta o ruta de intervención basada en el diálogo y el trabajo conjunto entre especialistas y docentes, partiendo de la realidad educativa y de la constante relación docente-estudiante, la cual conocen de primera mano y es el punto de partida para generar desde su práctica pedagógica estrategias eficientes y pertinentes para esta problemática.

En cuanto a los alcances, socializar los resultados de la investigación, puede convertirse en el punto de partida para incentivar a los docentes a introducir el saber interactivo-reflexivo en sus prácticas pedagógicas incluyendo modificaciones al currículo.

5.7 Consideraciones éticas

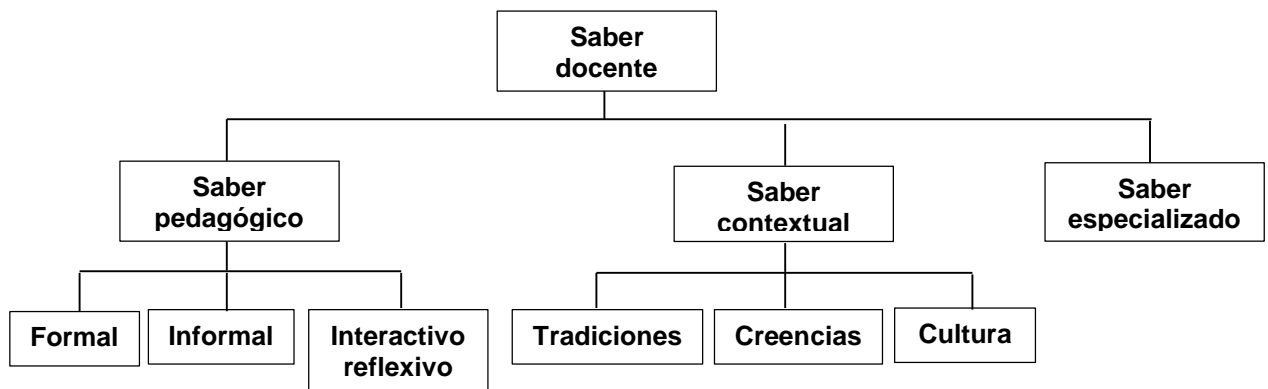
En la investigación cualitativa se consideran diversos criterios éticos como el consentimiento informado, aplicable cuando se realiza algún tipo de intervención o pruebas a los participantes, el manejo de riesgos y la confidencialidad. Éste último criterio ético fue el que se aplicó en el presente estudio, y se refiere a la seguridad y protección de la identidad de las personas que participaron como informantes, en este caso los docentes de las dos instituciones. Dicha confidencialidad se refiere tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes, como a la privacidad de la información revelada; por tanto, para mantenerla se asigna un número o un pseudónimo a los entrevistados (Noreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo, 2012), tal como sucede en el presente estudio.

6. Resultados y discusión

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en los grupos focales realizados con los docentes de las dos instituciones objeto de estudio.

Inicialmente, se incluyen sus saberes en cuanto a las DA, los cuales se interpretan como saber pedagógico, derivado de sus conocimientos y prácticas docentes; saber contextual, como producto de las creencias, tradiciones, herencia y cultura y, saberes especializados, como se observa en la figura 6:1.

Figura 6:1 categorías de análisis



Luego, desde los mismos referentes: saber pedagógico, saber contextual y saber especializado, se abordan las acciones que los maestros llevan a cabo con los alumnos que presentan DA. En un cuadro resumen, se muestran las tres categorías junto con las subcategorías que las integran, con el fin de evidenciar cuál de los saberes tiene mayor relevancia a la hora de tratar con las DA.

Finalmente, se incluyen algunas sugerencias con el ánimo de incentivar a los docentes para que generen estrategias que les permitan acoger la diferencia y llevar su actuación pedagógica más allá de las DA.

6.1 Saberes de los docentes acerca de las dificultades de aprendizaje

La primera categoría, saber pedagógico, se vislumbra desde la práctica docente. Según Barrera (2009) el saber pedagógico comporta una característica específica que lo diferencia del concepto conocimiento: se encuentra estrechamente ligado a la práctica. Es así, como desde su ejercicio docente, los maestros perciben DA en algunos de sus estudiantes:

“Uno comienza a darse cuenta que el niño no es igual a los otros, que a esa edad el niño tiene que aprender ciertas cosas. Por ejemplo, uno está enseñando algún tema, no lo entendió, no lo captó, no está trabajando con las mismas habilidades de los otros estudiantes”. (MD1-A)

“Yo tengo más o menos seis estudiantes que no leen ni escriben, hacen copia perfecto, son estructurados, llevan orden en sus cuadernos, pero la lectura y la escritura, nada”. (MD4-B)

Según estas afirmaciones, la identificación que hacen los docentes de las DA en sus grupos de estudiantes puede ubicarse en una de las categorías del saber docente identificadas por Porlán y Martín (1999) saber informal, que tiene su proyección, fundamento y aprendizaje en el contexto mismo de la actividad como tal, es decir, se prioriza en las prácticas, en lo que se sabe producto del hacer cotidiano y que encuentra asidero también en el sentido común, tal como lo exponen Carr y Kemmis (1998) citados por Zabala (2012), para quienes tal sentido común se deriva de la práctica.

Ese saber informal se convierte en un referente compartido entre colegas que se retroalimentan de sus experiencias. Se caracteriza por ser personal, en el sentido que se origina y reside en las personas, en este caso los maestros, que lo asimilan como resultado de su propia experiencia (es decir, de su propio “hacer”, ya sea físico o intelectual) y lo incorporan a su acervo personal estando “convencidos” de su significado

e implicaciones, articulado como un todo organizado que da estructura y significado a sus distintas “piezas” (Salzedo, 2003; citado por Lewis, et al., 2005).

Su utilización puede repetirse sin que éste “se consuma”, como ocurre con otros bienes físicos; permite “entender” los fenómenos que las personas perciben (cada una “a su manera”, de acuerdo precisamente con lo que su conocimiento implica en un momento determinado), y también “evaluarlos”, en el sentido de juzgar la bondad o conveniencia de los mismos para cada una en cada momento; y sirve de guía para la acción de las personas, en el sentido de decidir qué hacer en cada momento, porque esa acción tiene en general por objetivo mejorar las consecuencias, para cada individuo, de los fenómenos percibidos (incluso cambiándolos si es posible).

Los relatos incluidos, dan cuenta de este saber informal; los docentes se refieren a los conocimientos y habilidades que debieran haber alcanzado los niños según su rango de edad, ratificando que ese saber informal se ha ido construyendo poco a poco desde la experiencia que a lo largo de su ejercicio docente han acumulado y que les permite detectar cuándo alguno de sus alumnos presenta DA.

Sin embargo, la capacidad para identificar DA en los escolares no depende tan sólo de la práctica o del sentido común. Implica las articulaciones tal vez necesarias con otros profesionales, esto con el fin de empoderar al docente de lo suyo y a los otros profesionales de lo que les puede competer y finalmente de ese dialogo construir apuestas que se puedan llevar desde cada uno de los dos contextos.

Durante su formación profesional, los docentes reciben capacitación en cuanto a las características y manifestaciones de las diferentes clases de DA a las que pudieran enfrentarse; aunque dicha preparación no se aborda en todos los programas de licenciatura, en el ejercicio profesional inevitablemente se ven enfrentados a problemas en el proceso de alfabetización, tal como se evidencia en las siguientes afirmaciones:

“Una niña que ya se le detectan problemas de aprendizaje”. (MD1-A)

“Hay uno que se le dificulta la pronunciación, a veces no escucha. Hay otros con problemas de lectura y escritura y, otros que no participan, unos copian o dibujan”. (MD1-B)

Estos aportes del discurso de los docentes ponen en evidencia el conocimiento que han recibido sobre DA. Saben cuáles son los problemas por los que están atravesando sus estudiantes, puesto que detectan los errores que cometen o aquellas prácticas que se les dificultan (saber formal) gracias a la observación que diariamente hacen de su grupo.

Desde el saber formal, los docentes que participaron de esta investigación identifican las DA en sus estudiantes a partir de la concepción de la enseñanza como un conjunto de instrucciones; el saber como un listado de contenidos organizados en asignaturas independientes; el docente como un funcionario que transmite información y el estudiante como receptor y reproductor de contenidos. De este modo, una pedagogía basada en la racionalidad instrumental se construye en la simplicidad, en la fragmentación del conocimiento, bajo un modelo proceso-producto (Gaete, 2011), caracterizado por alcanzar los logros establecidos en el currículo.

Villoro (1989) citado por Ponce y Macías (2006) indica que el saber pedagógico responde básicamente a dos ámbitos: uno relacionado con la fundamentación teórico-científica y el segundo referido a lo experiencial. Según el autor, las prácticas docentes hacen referencia a la puesta en escena de un libreto elaborado con el saber docente (tanto formal como informal), constituido por una complejidad de elementos, utilizando el sentido común con eficiencia, conformando así un entramado en el cual se vive la situación educativa apoyada en estos conceptos de naturaleza recíproca e interdependiente.

A la luz de estas afirmaciones, en los grupos estudiados se evidencian saberes formales e informales, producto de lo aprendido en la formación docente, la práctica diaria, la experiencia acumulada a través del ejercicio y el sentido común. Sin embargo, esta categoría (saber pedagógico) se constituye, además de los saberes formales e informales, del saber interactivo-reflexivo, aspecto que se revisa más adelante, puesto que es fundamental a la hora de indagar sobre las prácticas - acciones docentes que se llevan a cabo frente a las DA.

La segunda categoría: saber contextual, que según Rodríguez (2008) es producto de las creencias, tradiciones, herencia y cultura, se pone de manifiesto en las siguientes afirmaciones de los docentes:

“Una niña que viene de Bogotá que se ve que es inteligente pero que hasta ahora está aprendiendo lectura; ella estudiaba en una escuela de sitios vulnerables en Bogotá, donde la profesora no hacía mucho empeño por enseñarle... Y un niño que viene de la zona rural y la profesora comentó que sí, que el niño no tiene apoyo”. (MD3-A)

“Uno cuando dialoga con los papitos, ellos dicen que en la casa sí hace, pero en el aula de clase no. Los niños se acostumbran a que debe haber alguien que los acompañe, pero en la realidad el niño en las actividades no hace nada”. (MD3-A)

“Las vivencias. Por ejemplo, los niños que vienen de zonas violentas, en cierto modo ellos están afectados”. (MD3-A)

“La mala alimentación o desnutrición”. (HD1-A)

Las anteriores afirmaciones dan sustento al saber contextual que involucra lo sociocultural, si se tiene en cuenta a por Lopes da Silva (2011) cuando sostiene que la educación es una pedagogía que se sustenta en la realidad de la vida de los individuos, en sus condiciones sociales; por tanto, no está al margen de las realidades socioeconómicas, culturales y políticas. Por su parte, González y Azuaje (2008) destacan que el saber contextual es el saber milenario que pasa de generación a generación, desde tiempos inmemoriales y permanece en la cultura de los pueblos; su fenomenología se fundamenta en el sentido común, que es el pensamiento organizado de la cotidianidad misma; los individuos dan respuestas a múltiples interrogantes de su existencia desde la informalidad del saber popular comunitario.

Las afirmaciones de los profesores que participaron de la investigación dejan ver su conocimiento del contexto, de la realidad en la que se desenvuelve la práctica pedagógica y cómo ésta, así como el aprendizaje de los niños se ve influenciada de forma indirecta por factores políticos, socioeconómicos, culturales y familiares tales como violencia, pobreza, vivencias al interior de la familia y desnutrición.

Al respecto, Eraso (2014) sostiene que en el contexto rural de la escuela, culturalmente el trabajo prima sobre el estudio porque genera recursos económicos; los padres y madres de la mayoría de los estudiantes presentan bajo nivel educativo, son agricultores

que trabajan la tierra para la manutención de sus familias, con escaso tiempo y disposición para orientar los procesos educativos de sus hijos e hijas y no se emprenden por parte de la institución escolar acciones conjuntas para convocarlos.

El bajo nivel de escolaridad de los padres de familia, en su mayoría agricultores minifundistas, cuyos ingresos escasamente alcanzan para el autoabastecimiento familiar, es considerado por Pérez (2007) como un factor influyente en el desempeño académico, dado que los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente tienen un ritmo de trabajo más lento y menor nivel de concentración para realizar tareas prolongadas.

Lo anterior estaría ligado directamente con el poco interés que los padres de las zonas rurales otorgan a la educación de sus hijos y la deserción escolar en este contexto, potenciada por la urgencia de trabajar para ayudar a soportar las necesidades familiares y los problemas de aprendizaje que pueden presentar estos niños. Perfetti (2004) señala que un grave problema de la educación para la población rural colombiana está referido a la ineficiencia del sistema educativo para retener y promover estudiantes: de cada 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, ocho completan el noveno grado y sólo siete culminan el ciclo completo de educación básica. Esto constituye uno de los principales problemas que enfrenta la educación para la población rural en Colombia y una de las mayores muestras de inequidad en comparación con el sector urbano.

Dentro de este saber contextual, se ubican también las creencias de los docentes. Al respecto, Gavia (2013) indica que las creencias de los profesores sobre las dificultades de aprendizaje están basadas en las características internas de los niños, principalmente agresividad e hiperactividad, en los sentimientos que provocan en ellos y en la capacidad para aprender. Muestra de ello son las siguientes declaraciones de los profesores:

“Cambios en el comportamiento. Puede ser que un niño tenga un comportamiento más o menos adecuado, pero de un momento a otro comienza a volverse agresivo, patán, entonces hubo alguna situación que lo tiene comportándose de esa manera, entonces, esa es una alerta”. (MD3-A)

“Por ejemplo, la parte del apoyo emocional, los problemas familiares, eso afecta; la soledad”. (MD1-A)

“Hay unos que presentan por épocas comportamientos diferentes... eso puede ser dificultades de comportamiento o de gusto, ya que desde tercero ellos empiezan a decir que les gusta más una materia que otra”. (MD2-A)

“A veces, el trato que uno tiene hacia los niños; puede ser en la misma casa, las palabras con las que se trata a los niños. Todas esas cositas se van digamos, metiendo en el desarrollo del niño. Por ejemplo, decirle al niño: usted es tan bruto, o usted si es bruto, entonces uno a veces con las palabras psicológicamente también los puede ir afectando”. (MD1-A)

“Uno comienza a darse cuenta que el niño no es igual a los otros...”. (MD1-A)

“Muchas veces aprenden por el momento, pero al ratico no saben nada” (HD1-A)

“Digamos que es un niño que no trabaja; son feas las comparaciones, pero no trabaja al mismo ritmo que los otros compañeros, a veces uno lo ve un poquito rezagado, como que sí, como que no”. (MD4-A)

“Yo a las gemelas las atiende como si fueran normales, o sea, a la par, tratar de que no se atrasen, sino que todos vayan a la par”. (MD5-B)

Las creencias sobre los alumnos, sobre sí mismos e incluso sobre los padres de familia o cuidadores del niño, manifestadas por los docentes y que hacen parte de su saber contextual, son claramente identificables en el discurso de los profesores y como creencias, totalmente subjetivas. Esta característica puede influir, ya sea de forma positiva o negativa en los profesores, dado que las creencias pueden generar sentimientos, actitudes de los maestros hacia los niños que les ayuden o no a superar las DA.

Ruffinelli, Valdebenito, Sepúlveda, Falabella, Cisternas, Echeverría y Ermtter (2012), indican que las creencias docentes pueden asumirse como sistemas variados y

adaptativos que reúnen ideas de naturalezas distintas, pues las situaciones que enfrentan no sólo son cognitivas, sino también conductuales, incluyéndose las expectativas, percepciones o formas de significación de la realidad que realizan los profesores en contextos determinados. También se integran ideas, pensamientos, teorías implícitas, entre otras, en un sistema interconectado de conocimientos y saberes que confluyen en el pensamiento del profesor. Las creencias, en este sentido amplio, son sistemas cognitivos, es decir construcciones mentales cuya validación o justificación puede poseer distintas fuentes: la propia experiencia, el conocimiento científico dominante y/o divulgado, consensos culturalmente aceptados, inferencias lógicas, entre otras. Las creencias son teorías individuales de los maestros y, por lo mismo, orientan y predicen sus acciones o formas de comportamiento en materia pedagógica.

Los citados autores refieren que en la práctica pedagógica, las creencias son condicionadas por la perspectiva epistemológica del conocimiento que se busca enseñar. También por las teorías del aprendizaje, además de las ideas y convicciones que se gestan en la práctica profesional a través de la construcción de rutinas de clases que resultan exitosas.

En cuanto a la capacidad para aprender de sus estudiantes, algunos docentes tienen la creencia de que sus estudiantes sencillamente no son capaces de lograr los aprendizajes prescritos por el currículo, observando que el proceso parece no ejercer ningún efecto en ellos, sin reconocer en su rol docente posibilidad alguna de modificar esta situación. Se trata de un tipo de creencia recurrente cuando los resultados en mediciones estandarizadas son bajos, aunque con frecuencia la atribución causal es diferente: la falta de apoyo y legitimación de la importancia de los logros escolares en las familias (Ruffinelli, et al., 2012), situación similar a la evidenciada en esta investigación.

Así mismo, entre las creencias acerca de las condiciones para el aprendizaje, el estudio de Ruffinelli et al. (2012) identificó que los docentes aluden a condiciones y/o características que esperan sean cumplidas por los propios estudiantes y sus familias, seguidas por condiciones que se exigen a la escuela, dejando de lado, como en el presente estudio, el autoanálisis acerca de su práctica pedagógica.

Jiménez y Feliciano (2006) afirma que al interior de las creencias docentes se encuentran las expectativas acerca de los estudiantes, que cuando son bajas, se fundamentan en la experiencia de conformidad que vivencian entre los alumnos al alcanzar resultados mínimamente aprobatorios. A lo que se añade, según el autor, que los docentes que se desempeñan en estratos bajos, disminuyen exigencias, priorizan o eliminan aprendizajes, demandan más apoyo psicopedagógico o evaluaciones intelectuales, o simplemente asumen que sus estudiantes no son capaces de aprender.

Al indagarse sobre los obstáculos para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje, los docentes incluidos en el estudio de Ruffinelli et al. (2012) los ubican en ámbitos externos a su control, lo que podría vincularse, al decir de estos investigadores, con una creencia relativa a que su gestión se encuentra fuertemente condicionada por una serie de factores que exceden a sus posibilidades de manejo, y que, por tanto, los resultados de dicha gestión no deberían ser interpretados como de su exclusiva responsabilidad. Aquí nuevamente aparecen los otros actores de la problemática: estudiantes, padres, psicorientadores y directivos, a los ojos de los profesores, como protagonistas principales.

En cuanto a las características de la familia, las creencias incluyen: nivel cultural y educacional de los padres, su exceso de trabajo, su falta de compromiso y de valoración y apoyo a los aprendizajes escolares; respecto al estudiante: falta de motivación y expectativas de aprendizaje, falta de disciplina y hábitos, el docente no se considera capaz de modificar estas características de sus estudiantes, asumiendo que no todos cumplen con dicha condición, requerida como mínimo para obtener provecho del proceso enseñanza-aprendizaje; respecto de la escuela: falta de tiempo (para preparar clases y para el desarrollo de las clases y para desarrollar estrategias más personalizadas para los estudiantes que lo requieren).

Los discursos aportados por los profesores que participaron de los grupos focales validan los aspectos mencionados por Jiménez y Feliciano (2006) y Ruffinelli et al. (2012). Las creencias sobre el origen de las DA, así como las acciones que debieran tomarse para superarlas, son ubicadas por los profesores desde tópicos externos a su propia actuación pedagógica: características del alumno, de su familia, económicas, sociales, culturales, de la institución y de las políticas educativas. Pareciera que los docentes se autoexcluyen como integrantes y por ende, agentes fundamentales del contexto en el que se da el proceso enseñanza-aprendizaje.

La tercera categoría: saber especializado, hace referencia a los conocimientos que los docentes pudieran tener respecto de las DA desde la psicopedagogía, ciencia que aborda el proceso de aprendizaje y sus dificultades (Miret, Fuster, Peris, Garcíal & Saldaña, 2002) e incluso desde la neuropsicología, disciplina encargada de determinar el nivel del desarrollo madurativo del cerebro de los niños (Portellano, Mateos, Martínez, Tapia & Granados, 2006). Entre los aportes que pudieran poner de manifiesto algún saber especializado de los profesores que participaron de este estudio se encuentran:

“Tengo una niña, que por dificultades de salud, sólo viene de vez en cuando, aún no tiene un diagnóstico específico, pero es una discapacidad múltiple, no habla, pronuncia pocas palabras, incluso para colorear hay que manejarle la mano...”. (MD4-A)

“Tengo un niño que en escritura hace únicamente transcripciones; un niño en silla de ruedas que además tiene discapacidad cognitiva y una niña también con discapacidad cognitiva”. (MD2-A)

“Yo tengo uno que difícilmente hace actividades de las que se ponen y se la pasa solo, no habla. Autismo parece ser lo que tiene, porque uno lo ve solo en el descanso, los papás no han traído documentos”. (HD2-B)

“El niño que yo tengo lo están llevando a terapia de lenguaje y a donde el psicólogo en el hospital”. (MD6-B)

Estas aseveraciones pueden surgir de lo aprendido por los profesores a través de las capacitaciones a las que han asistido como parte de su desarrollo profesional. Muestran interés por los problemas que pueden estar atravesando sus alumnos y lo que los padres y especialistas en el tema están haciendo al respecto.

Una vez identificados los saberes docentes en cuanto a las DA desde las categorías de análisis, se incluyen a continuación las acciones que toman frente a éstas, desde los mismos referentes.

6.2 Acciones de los docentes frente a las dificultades de aprendizaje

Desde la primera categoría: saber pedagógico, las acciones de los profesores tienen sustento en su gran mayoría, desde la práctica o saber informal, que según Flórez (2010) incorpora la cotidianidad, la experiencia y el razonamiento en general:

“A mí me ha colaborado la profesora XXX que ha trabajado anteriormente con ellos”.
(HD1-B)

“Uno hace lo que puede; yo me siento satisfecha porque el niño me entiende, me obedece y hacemos las actividades, pero de todas maneras, el niño necesita más cosas”.
(MD3-B)

“Dependiendo del tipo de dificultad, busco en Internet qué puedo trabajar con el muchacho”. (MD4-A)

“Por ejemplo, en las evaluaciones he trabajado una secuencia diferente con ellos: leerles la evaluación pregunta por pregunta y las opciones de respuesta para que puedan ir trabajando esa parte. Ellos la copia la hacen perfecta, el problema es que la parte de la escritura es nula, en un dictado no identifican ni siquiera una sílaba, sólo escriben aeiou. El avance con ellos ha sido muy lento”. (MD6-B)

Estas actuaciones de los profesores se enfocan en las dificultades a través de estrategias específicas direccionadas a la comprensión y asimilación de los contenidos curriculares que se dificultan a algunos estudiantes. Sin embargo, no se encontró en los relatos acciones que estuvieran direccionadas a potenciar las habilidades o destrezas de estos niños; acciones en cuanto a la adaptación curricular en el marco de la educación inclusiva, establecida en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), evidenciándose un vacío en cuanto al saber pedagógico en su componente interactivo-reflexivo, que tiene su origen en la práctica, pues surge de una situación directamente vivida. Es la naturaleza de la situación la que formula preguntas al sujeto y es ella la que desencadena el proceso de reflexión (Barrera, 2009).

Jackson (1975) citado por Cabo (2005), señala que una práctica reflexiva y, al mismo tiempo profesionalizadora, trata de remover aquellos obstáculos que se interponen en la consecución de los objetivos educativos bajo los que un docente organiza su práctica, por los que planifica y desarrolla un determinado currículum. Esto implica que tanto docentes como estudiantes son participantes activos en la construcción de significados de lo que acontece en el aula y en la generación de nuevas prácticas reflexivas, al sucederse de manera secuencial las distintas fases de la enseñanza: preactiva: corresponde al momento de la planificación previa; interactiva: realización de la enseñanza; posactiva: reflexión sobre lo que sucedió en el aula.

Sólo una afirmación *“en las evaluaciones he trabajado una secuencia diferente con ellos...”* da muestras de saber interactivo-reflexivo al incluir alguna adaptación curricular. En las demás respuestas, los profesores parecieran no conocer o ignorar en su práctica pedagógica la importancia de las adaptaciones curriculares en alguno o todos los elementos constitutivos del currículo: propósitos, competencias, métodos y evaluación, para responder a las condiciones particulares de estos estudiantes a fin de promover y desarrollar su potencial de aprendizaje, aspectos que fueron abordados en el acápite 4.2.11 de este documento.

Duk y Loren (2013) destacan la importancia de la adaptación curricular como respuesta a la diversidad, materializada en un continuo de ajustes que deben realizar las instituciones educativas a través de sus docentes, a los planes y programas de estudio, en particular para aquellos estudiantes que se encuentren en riesgo de fracaso, así como la gestión de sistemas y procedimientos de evaluación y promoción que valoren los esfuerzos y logros individuales, siendo entonces la gestión escolar centrada en el alumno/a y su aprendizaje.

Las autoras citan a Hineni (2008), quien describe las actividades que el conjunto de integrantes de la institución educativa debe llevar a cabo para el desarrollo de la adaptación curricular en beneficio de los estudiantes con DA:

Programación curricular que incorpore la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes de forma que los aprendizajes sean pertinentes para todos; criterios y procedimientos establecidos por el conjunto de los docentes para adaptar y diversificar el

currículo en función de las características y necesidades del alumnado; planificaciones de aula y su revisión periódica en forma colaborativa; docentes con los recursos de tiempo y apoyo para su elaboración; un sistema para identificar y evaluar a los estudiantes que enfrentan dificultades en su proceso educativo, orientado a proporcionarles los recursos y ayudas que requieran; revisión y evaluación de las prácticas educativas por parte de los docentes en colaboración con los profesionales de apoyo, identificando las barreras que dichas prácticas pueden suponer para los procesos de aprendizaje, buscando soluciones y alternativas que las mejoren, entre las que se cuentan los planes de refuerzo, los planes de nivelación y los planes educativos personalizados, totalmente ausentes, según lo recabado en los grupos focales, en las prácticas pedagógicas de los maestros aquí considerados.

Desde la categoría del saber contextual, en el que se consideran los aspectos socioculturales y las creencias, Durán (2001), indica que los profesores acuden de manera consciente o inconsciente a los referentes que desde su práctica pedagógica han construido, para organizar y tomar las consiguientes decisiones que guiarán sus respuestas a las diferentes preocupaciones y prioridades:

“Ante esas situaciones uno tiene que ver cómo se las ingenia para trabajar con las niñas, porque ellos son nuestra responsabilidad puertas para adentro”. (MD1-B)

“Uno acude a los papás, pero en la mayoría de los casos se tienen problemas con ellos porque no aceptan que los niños tienen dificultades de aprendizaje, como atención dispersa, por ejemplo”. (MD4-B)

“Uno encuentra en los papás una resistencia para aceptar que su hijo tiene una dificultad. Una vez tuve un niño que la mamita me decía: profe, al papá no le vaya ni a mencionar”. (MD1-A)

“Porque se les invita a las escuelas de padres o charlas o citas y no vienen, existe una barrera, realmente no hay apoyo”. (HD1-A)

“Uno les sugiere cosas y acciones pero los padres no colaboran”. (MD3-A)

Los relatos evidencian la certeza de los profesores en cuanto a que los niños con DA son su responsabilidad, pero también de los padres. Los maestros afirman que “se las ingenian” y “trabajan con las uñas”; sus acciones desde el saber contextual están encaminadas a lograr el involucramiento de los progenitores, a concienciarlos en cuanto a que realmente existe una dificultad y su participación para resolverla es fundamental.

Esta creencia es producto y proceso de la realidad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, 2001; citado por Rojas, 2014), dando paso a la representación social caracterizada por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes respecto a un objeto dado, en este caso el estudiante que presenta DA, desde su función justificadora en cuanto a las acciones o falta de acción ante la problemática. Las motivaciones que tiene un docente para llevar a cabo alguna acción o decisión en relación a su enseñanza, pueden relacionarse con creencias profundas y esenciales, íntimamente ligadas con la construcción experiencial de sus saberes; creencias que se convierten en constructos intersubjetivos, que se gestan en procesos interactivos y que están profundamente condicionadas por los contextos sociales del maestro (Rojas, 2014).

Entonces, la creencia que los docentes han construido respecto a la poca importancia que los padres de familia otorgan a las DA manifestadas por sus hijos, sería, desde su imaginario, una de las razones por las cuales no se llevan a cabo acciones originadas del saber interactivo-reflexivo.

Las creencias docentes constituyen verdaderas teorías implícitas en la propia estructura cognitiva de profesores (Pozo, 2000) pudiendo incluso llegar a catalogar a los estudiantes con DA como un grupo especial, priorizando la percepción que de ellos tienen como sujetos diferentes:

“Con el niño que no escucha, lo pasé al puesto de adelante, lo paso al tablero, pero a él casi no le gusta aprender”. (HD1-B)

“Yo a las gemelas las atiendo como si fueran normales, o sea, a la par, tratar de que no se atrasen, sino que todos vayan a la par”. (MD5-B)

“Cuando el tiempo lo permite y los otros 28 nos dan permiso, los paso adelante con sus cartillas para que repasen. Incluso les he dado dos cartillas para las tengan en casa y en los ratos libres lean, pero no sé si lo hacen. Les di la Nacho para que aprendieran a leer y escribir, y les di un libro de leyendas a ver si a través de la lectura divertida hacen el esfuerzo por descifrar...”. (MD4-A)

“Cuando detecté el comportamiento del niño que no es normal, hablé con la mamita y ella me comentó que él estaba yendo al psiquiatra. Entonces, le solicité a la mamita las sugerencias del psiquiatra y sí, ha mejorado...”. (MD3-A)

“Entonces, todo lo tenemos que hacer. Tengo 30 chicos, y de ellos tres con DA y cada uno es un mundo. Entonces sí es complejo”. (MD1-A)

Algunos de los docentes han “etiquetado” a los niños con DA como “no normales”, “no les gusta aprender”, “no hacen el esfuerzo”, “cada uno es un mundo”. Estas afirmaciones, completamente subjetivas, se convierten en un obstáculo si lo que se busca es ayudar a los alumnos a superar sus DA, puesto dichas creencias son “realidades” en la mente del profesor.

Siguiendo a Vega (2009), se puede inferir que los discursos de los profesoras estudiados están conformados por esquemas de significaciones y representaciones que implicarían una situación de violencia simbólica, dada por la falta de reconocimiento de la diversidad, manifestándose en la discriminación y la negación del otro. Los docentes no estarían conscientes de la discriminación, lo cual resulta preocupante, puesto que el estigma facilita o promueve las actitudes discriminatorias, las cuales a menudo se reflejan en comportamientos que dan lugar a actos discriminatorios. Más grave aún, si se piensa que los profesores no son conscientes de las representaciones y creencias que manejan con este tipo de alumnos, difícilmente se podrán lograr cambios, transformaciones o modificaciones en sus prácticas pedagógicas.

Cabe aquí retomar a Campos y Guevara (2009) quienes sostienen que no es posible depositar en los estudiantes toda la responsabilidad y culpa de los fracasos académicos, puesto que en el aula, de comienzo a fin, docente y estudiante se integran y relacionan afectándose mutuamente.

Dentro de este saber contextual, también se incluyen las creencias que minimizan la responsabilidad docente y de la que hacen partícipes a otros actores implicados en la situación tales como los padres (de los que ya se incluyeron algunas afirmaciones) y otros profesionales, entre ellos los psico-orientadores:

“No hay seguimiento de los profesionales; es difícil continuar y saber cómo trabajar”.
(HD2-B)

“Uno trata de hablar con la psico-orientadora; ella maneja una carpeta para los niños con necesidades y pues ahí uno mira los trabajitos que se pueden aplicar, porque hay unos que no, entonces uno mira y los trabaja con el niño de acuerdo con sus necesidades y al avance”. (MD2-A)

“Se diligencia el formato para la remisión de los estudiantes y es ella la encargada de citar a los padres y, de igual manera, ella es la que decide a quién acudir y qué hacer”.
(HD1-A)

“¿Cuál es la labor del docente de apoyo? Porque no estamos recibiendo la ayuda y la información completa para trabajar con los niños”. (MD1-A)

“La psico-orientadora no ha trabajado con los niños de primaria, sólo está con los estudiantes de bachillerato. Sin embargo, con ella se quedó en unos acuerdos para que trabaje con los estudiantes de primaria”. (MD1-B)

“En el colegio no se manejan formatos de remisión y sólo existe una psicóloga para todo el colegio”. (MD6-B)

“¿Hasta dónde va el apoyo de la psico-orientadora? Ella nos da una carpeta pero nunca está con los chicos. Antes había unos horarios en los cuales iban y los sacaban de las aulas pero eso se acabó”. (MD1-A)

“Si hubiera un horario flexible para dedicársele a los estudiantes, se verían resultados favorables, pero lamentablemente no se puede hacer”. (MD6-B)

“Cuando el tiempo lo permite y los otros 28 nos dan permiso, los paso adelante con sus cartillas para que repasen”. (MD4-A)

Estas afirmaciones ponen de manifiesto el sentir del profesorado respecto a que son ellos quienes cargan con toda la responsabilidad derivada de las DA en sus alumnos. Sus acciones trascienden el salón de clases en búsqueda de ayuda y compromiso de otros actores implicados en la problemática, tales como los psico-orientadores quienes al decir de los profesores, además de diseñar actividades específicas para superar las DA, deberían realizar un acompañamiento continuo.

Sin embargo, citas como las anteriores reflejan la postura que tienen los profesores en relación a su rol como educador; en ellas hay un reflejo claro, que de cierta forma, justifica su accionar. Los docentes acuñan un concepto de su propio rol tradicional, el cual está vinculado al hecho de ser un "transmisor de información" hacia un sujeto pasivo que debe asimilar lo entregado; es decir, su labor sería de una mera fidelidad a la transmisión de información acorde al acervo cultural existente. Se observa que no están preparados para el trabajo con alumnos con dificultades o que están acostumbrados a trabajar con niños "normales", lo que deja en evidencia que los docentes se marginan del proceso de integración. La integración y la atención a la diversidad no la asumen como parte de su quehacer pedagógico, sino que la vinculan a especialistas muy distintos de ellos, no perteneciendo a su sistema de vida o a su mundo cotidiano (Vega, 2009).

Del discurso de los docentes se extraen también las acciones que incluyen elementos de la tercera categoría, saber especializado en cuanto a las DA:

“Entonces comencé a preguntar en el hospital, a hablar con la psicóloga y la terapeuta de lenguaje; me comentaron más o menos lo que se debe hacer y yo me di a la tarea de mirar qué hacía con él... Entonces, comencé a buscar estrategias que yo misma he realizado y el niño ha cambiado del cielo a la tierra...”. (MD1-B)

“Cuando detecté el comportamiento del niño que no es normal, hablé con la mamita y ella me comentó que él estaba yendo al psiquiatra. Entonces, le solicité a la mamita las sugerencias del psiquiatra y sí, ha mejorado...”. (MD3-A)

“Este niño lloraba, gritaba, entonces yo hablé con la mamá y le dije que trajera el diagnóstico o algo de los especialistas que lo ven para que digan qué debo hacer con el niño”. (MD1-B)

Las acciones mencionadas muestran la preocupación de los profesores por saber qué hacer. Buscan a los especialistas, a los padres, siguen las instrucciones e incluso indagan por cuenta propia; evidencian su interés y compromiso no sólo como profesionales, sino como seres humanos que desean el bienestar de los niños.

Sin embargo, el papel del docente en el abordaje de las DA no debe ser el de *diagnosticar* al niño, sino el de diseñar desde sus conocimientos pedagógicos formales, estrategias de aprendizaje que se enfoquen en superarlas y potenciar las fortalezas que estos alumnos tienen.

Así lo afirma López (2011): el profesorado ha de cambiar su mentalidad y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de su familia y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

Complementa lo dicho Ortiz (1994) cuando indica que la concepción del niño que acude a la escuela ha de ser la de una persona capaz de participar activamente, de elaborar información y construir estructuras internas de captación, transformación, interpretación y respuestas.

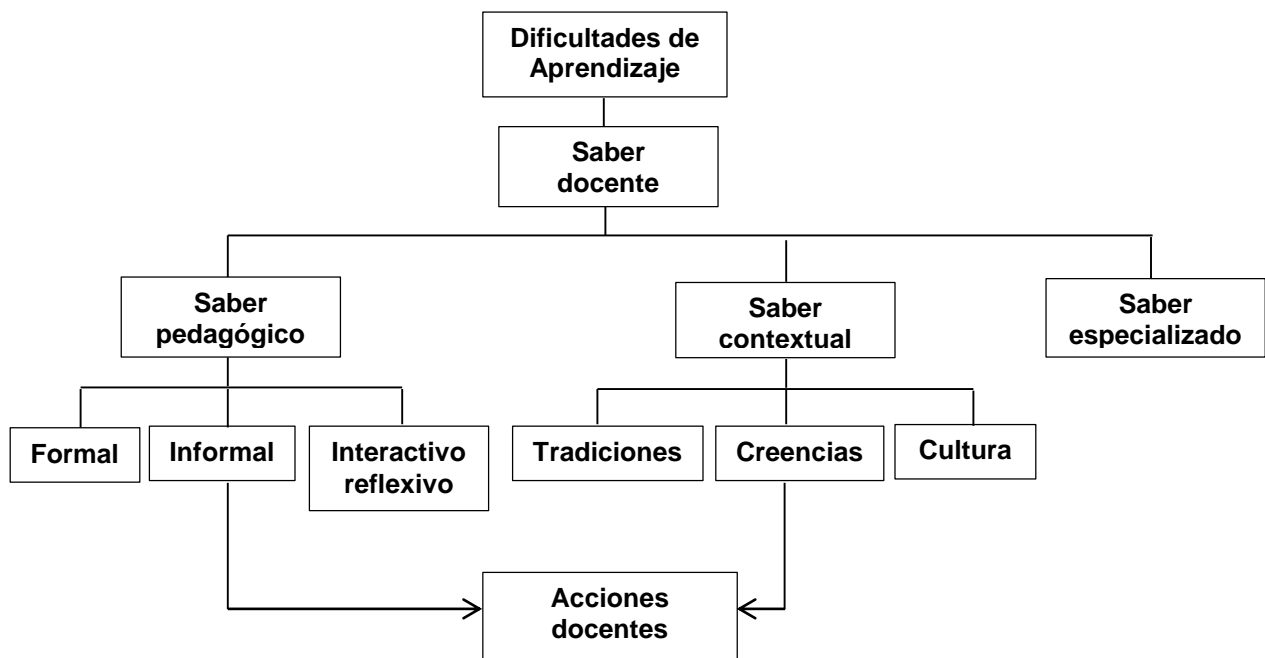
El profesor debe mentalizarse de que las bases de cualquier materia pueden enseñarse a cualquiera, a cualquier edad, en alguna forma. Así mismo, debe asumir que las DA no son algo drástico y definitivo para el niño que las presenta, sino que pueden resolverse, sobre todo si están dentro de los objetivos del profesor.

Este último aspecto reviste gran importancia; si los docentes que tienen “etiquetados” a los niños logran librarse de estas creencias y junto con aquellos que tienen interés y

esperanza trabajan en equipo, generando estrategias desde su saber tanto formal como informal, conseguirán alcanzar el saber interactivo-reflexivo, el cual no logró evidenciarse en los relatos.

Para brindar una visión global de la injerencia de cada una de las categorías analizadas: saber pedagógico, saber contextual y saber especializado en el accionar docente o práctica pedagógica frente a las DA, en la figura 6:2 se resumen los aportes obtenidos de los grupos focales.

Figura 6:2 saber pedagógico, saber contextual y saber especializado en la práctica docente frente a las DA



Puede observarse que en su gran mayoría, las acciones docentes del grupo participante se derivan del saber pedagógico informal, inseparable de la práctica, la experiencia y el razonamiento en general, del cual hacen parte como menciona Kaplan (2004), las creencias de los profesores, que aluden a comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, tipificando no sólo lo que es, sino también lo que debería ser.

Al decir de Díaz (2006) en el saber pedagógico los docentes generan teorías, como fundamento consciente o inconsciente de su práctica pedagógica, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican su actuación profesional.

Identificados los saberes y descritas las acciones de los profesores en cuanto a las DA, se sugieren ahora algunas acciones que pudieran llevar a cabo desde su práctica pedagógica a fin de ayudar a los niños que las padecen.

6.3 Sugerencias para una práctica pedagógica que contribuya a superar las dificultades de aprendizaje

Desde la revisión de los referentes teóricos expuestos a lo largo de esta investigación, para conseguir ayudar a los niños que se enfrentan a diversas DA desde una práctica pedagógica basada en el saber interactivo-reflexivo, es conveniente que los docentes de las dos instituciones educativas lleven a cabo la adaptación curricular desde sus acepciones poco significativas y significativas teniendo en cuenta los objetivos, la evaluación inicial, secuencia, orden, temporalización, metodología y evaluación continua, ya expuestos con anterioridad.

En este orden de ideas, se sugiere establecer momentos de la jornada pedagógica para realizar planes de refuerzo, planes de nivelación o si es el caso, planes personalizados, todos ellos, especialmente el tercero, con el apoyo del área de psico-orientación.

Un plan de refuerzo está dirigido a aquellos estudiantes que presentan dificultades para asimilar los contenidos curriculares en el tiempo que se tiene programado. Para identificar quiénes requieren de esta ayuda pedagógica, el maestro debe estar atento al progreso que cada alumno va alcanzando; esto le permitirá darse cuenta en qué momento específico se presenta la dificultad y flexibilizar el tiempo con estos estudiantes, ampliando las explicaciones, haciendo uso de ejemplos y analogías de la vida cotidiana, realizando mayor número de ejercicios o actividades, todos ellos encaminados a conseguir los objetivos en un corto plazo.

Por otro lado, un plan de nivelación está dirigido a aquellos estudiantes que llegan con vacíos en lo que ya debieran saber conforme al grado que cursan. Las estrategias pedagógicas para poner en marcha este plan de nivelación deben partir de establecer con claridad los logros que no fueron alcanzados en cursos anteriores y, dedicar cierto tiempo durante la clase para ampliar explicaciones, asignar actividades y hacer seguimiento. Es fundamental que el docente se asegure a través de la retroalimentación, que el estudiante ha logrado comprender lo que se le explica; así mismo constatar que realiza las tareas que se le han encomendado y motivarlo a seguir adelante haciéndole consciente de sus progresos, fruto de su capacidad.

En el tercer caso, un plan personalizado está dirigido a estudiantes que presentan dificultades específicas en las que tienen papel importante la atención, memoria, razonamiento, entre otros aspectos. Este tipo de intervención va de la mano con el psico-orientador, puesto que este profesional está en capacidad de diseñarlo. El docente lo aplicará dentro del aula y el psico-orientador será un asesor permanente quien además irá evaluando los resultados y realizando los ajustes que considere pertinentes.

Luque y Rodríguez (2006) indican que la aplicación de estos programas mediante la flexibilización curricular deberá de hacerse por el profesorado en un medio lo menos restrictivo posible y, tanto las estrategias como las actividades integrarse con los elementos aprendidos en el aula. Por otro lado, estos investigadores sostienen que los programas no sólo deben ser aplicados con una actitud positiva y afectiva (creencia en la persona del alumno/a), sino que además se valore su efectividad (rendimiento del alumnado) no por la consecución de objetivos definidos en el currículo, sino por el desarrollo de las capacidades en los aprendices.

Debido a que estos programas de flexibilización curricular se llevan a cabo dentro del aula de clases, en el trascurso regular de la jornada escolar, es importante que los estudiantes con quienes se desarrollan no se sientan ni sean considerados por sus compañeros como “diferentes”. Por lo anterior, para trabajar dentro de los lineamientos de una escuela inclusiva, se sugiere tener en cuenta las siguientes recomendaciones acuñadas por Ferguson y Jeanchild (1991) y retomadas por Arnaiz (2000):

- Maximizar la variación entre las características de los alumnos. La sola agrupación de alumnos con características muy diferentes no garantiza una relación positiva ni mejora el aprendizaje. La clave del éxito está en la forma de organizar los grupos y en una adecuada planificación de las experiencias que se vayan a llevar a cabo. La primera tarea será decidir qué alumnos, cuyas características sean completamente distintas, pueden estar juntos. Se trataría de agrupar a los alumnos según una serie de características que incluyan, por ejemplo, sexo, etnia, habilidades de actuación de comunicación e interacción social, altas, medias y bajas.
- Maximizar la interdependencia positiva. Hay dos razones clave para llevar a cabo una instrucción con grupos heterogéneos: que los alumnos aprendan a utilizar los distintos materiales a su disposición y consigan finalizar la tarea trabajando juntos; y que los alumnos construyan relaciones recíprocas, creen un sentido de experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen capacidades de colaboración y cooperación. Así, aprenderán a conseguir los objetivos compartidos y a ayudarse mutuamente.

Además, se sugiere a los profesores intercambiar sus experiencias, nutrirse mutuamente, beneficiarse del trabajo en equipo, lo que les facilitará desarrollar habilidades para manejo de las DA en sus aulas de clase.

Escuchar a los colegas y ser escuchado puede contribuir a la autorreflexión y a generar procesos de cambio respecto a las creencias, opiniones y sentimientos que se tienen en cuanto a los alumnos, la diversidad y la educación inclusiva.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1 Conclusiones

Partiendo del saber docente como la construcción particular que conjuga un grupo de teorías pedagógicas y metodológicas, la historia de vida, la formación epistemológica disciplinar, la motivación y las expectativas con que se ejerce la actividad docente y que por tanto, no se restringe a una referencia meramente teórica sino que incorpora la cotidianidad, la experiencia y el razonamiento en general (Flórez, 2010), el saber pedagógico informal prima en las actuaciones de los profesores cuando se enfrentan con alumnos que tienen dificultades para aprender, con algunos elementos del saber formal, dejando de lado su tercer componente que reviste capital importancia para contribuir a superar las dificultades para aprender; se trata del saber interactivo reflexivo, el cual está enfocado directamente a la resolución de problemas.

El saber formal incluye conocimientos adquiridos durante su formación profesional que pueden tenerse en cuenta a la hora de emprender acciones y que se combina simbióticamente con el saber informal fruto de la experiencia en las aulas. Es entonces que al momento de identificar alumnos con posibles dificultades para aprender, la experiencia adquirida y el conocimiento almacenado se combinan para emprender acciones.

Sin embargo, al parecer, tales acciones poco tienen que ver con las variables que pudiesen estar relacionadas con los problemas para aprender; es decir, los docentes no se detienen a analizar las causas sino a detectar los síntomas. Y si indagan en tales causas, la gran mayoría se concentra en aquellas de origen interno, es decir, que es en el alumno mismo, por sus características genéticas o desarrollo psicofísico como tal, de donde nace la dificultad.

A pesar de que algunos docentes parecen evidenciar en sus respuestas cierto tipo de conocimiento especializado en cuanto a la manera como se manifiestan eventos que

pueden afectar el desempeño académico de sus estudiantes, casi siempre relacionados con la adquisición de la lectura y la escritura, son escasas las estrategias de las que hacen uso para superar las falencias y la mayoría de las veces trasladan la responsabilidad a la psico-orientadora del plantel y a los padres de familia.

No se evidencian diferencias significativas en los saberes de los profesores de las dos instituciones que participaron de esta investigación, en cuanto a la forma como detectan variables que afectan el desempeño académico de sus estudiantes, ni en las acciones que llevan a cabo al respecto.

En muy pocos de los discursos, los participantes aluden a variables socioculturales como la pobreza, la vivencia del menor y las experiencias al interior de su familia, o el haber sido víctimas del conflicto por el que atraviesa el país y, en ninguno de ellos llega siquiera a cuestionarse si las dificultades para aprender pueden tener algo que ver con su estilo de enseñanza y prácticas pedagógicas.

Reflexionar sobre su práctica pedagógica al encontrarse con dificultades de aprendizaje en sus estudiantes, hará que el docente esté más dispuesto a considerar nuevas alternativas que pudiesen tener mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la identificación y potenciación de las habilidades que cada alumno posee.

Y es que teniendo en cuenta los hallazgos de esta investigación, es el aula de clases el escenario en cual, pueden y deben abordarse las DA mediante las prácticas pedagógicas propias de la flexibilización del currículo y del saber docente interactivo-reflexivo, ambos aspectos ausentes en los profesores que participaron de este estudio.

Cabe entonces preguntarse si desconocen las directrices para el manejo de las DA establecidas en el marco de la educación inclusiva. Si esta falta de acción es producto de dicho desconocimiento, de una resistencia al cambio, de falta de motivación, no querer asumir nuevas responsabilidades, o si lamentablemente pudiera obedecer a que consideran su labor desde la antigua concepción: transmisión de conocimientos.

Ante este panorama, los niños con DA de las instituciones referenciadas en este estudio no cuentan con la ayuda idónea que necesitan para superarlas y lograr continuar su proceso educativo. Como ya se dijo, mantenerse en esta situación conduce a deserción escolar y genera problemas de autoestima que también pueden llegar a tener repercusiones en su desarrollo psicosocial.

Las conclusiones expuestas llevan a reflexionar, en cuanto el desarrollo de los niños se da básicamente en tres ambientes muy bien determinados: la familia, la escuela y su contexto social. Por tanto, el accionar encaminado a la superación de las DA no puede desligarse de estos ambientes.

Según Robledo y García (2009) la familia como sistema tanto estructural como dinámico, influye fuertemente en el desarrollo y adaptación educativa y personal de los alumnos con y sin DA. Las percepciones que los padres tienen de sus hijos determinan en gran medida sus actitudes y conductas hacia ellos, influyendo esto en forma directa en el desarrollo, madurez y rendimiento escolar. Así mismo, la cooperación entre las familias y los centros de enseñanza es un aspecto determinante que conduce a una mayor satisfacción de los padres con los servicios educativos y a la asunción positiva de sus responsabilidades educativas, lo cual les lleva a ofrecer ambientes estimulantes a sus hijos y a colaborar con ellos apoyándolos en la consecución de los éxitos escolares, contribuyendo así a aumentar su motivación hacia la escuela.

La familia es el primer referente social para el niño y en ella se sientan las bases para la construcción de su autoconcepto y autoestima. Si un niño con DA recibe refuerzos negativos mediante los cuales se le cataloga como incompetente y a sus problemas para aprender no se les otorga la importancia que merecen, es decir, no hay compromiso, interés ni acompañamiento de los padres para superarlos, muy seguramente serán la causa de abandono escolar y permanecerán por el resto de su vida, obstaculizando el acceso a oportunidades de desarrollo académico, laboral y personal.

Como dificultades de aprendizaje según las causas socio-culturales, los autores nombran las siguientes: abandono de los padres y falta de acompañamiento, problemas económicos y afectivos, falta de atención familiar, niveles bajos de calidad en la formación académica, insuficiencia de instrumentos o materiales de apoyo, escasa

percepción y desigualdad ante la realidad y poca valía por el conocimiento y la educación.

Según lo anterior, las DA de los alumnos obedecen tanto a las características del estudiante, como al entorno educativo, familiar y social en el que se desenvuelve y las oportunidades que éste le ofrece.

Para que se dé una simbiosis entre escuela y padres en pro de los educandos, máxime de aquellos que presentan DA, es indispensable que se desarrolle una conciencia en los padres de su importancia en el proceso. Lamentablemente, por condiciones socioeconómicas, culturales y también educativas, los padres no suelen otorgarle la relevancia que tiene.

En cuanto al entorno educativo, entre sus funciones están potenciar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, despertar su interés y brindar los recursos necesarios para que el proceso enseñanza-aprendizaje tenga los mejores resultados. Cuando los docentes se ven enfrentados a situaciones de DA no se encuentran lo suficientemente capacitados para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que las padecen. Es evidente la falta de trabajo desde su propia práctica pedagógica como con los psico-orientadores encargados de diagnosticar dichas dificultades y elaborar el plan de tratamiento en el que se incluyan las actividades a realizar en el aula de clases, así como recomendaciones en cuanto al trato que estos niños deben recibir.

Esa falencia es atribuible a los profesores en cuanto a la escasa reflexión y acción sobre su práctica pedagógica, así como a la poca importancia que se ha dado desde el Estado para que todas las instituciones educativas lleven a cabo los programas de adaptación curricular con el debido seguimiento de las Secretarías de Educación y cuenten con psicólogos capacitados en problemas de aprendizaje, que cumplan jornada completa y trabajen de la mano con profesores y padres de familia. A esta situación hay que añadir la “masificación” de la educación; grupos muy grandes a cargo de un solo docente o lo que es peor, un único profesor para varios grupos de estudiantes, lo que no permite brindar una adecuada atención a los alumnos que presentan DA.

7.2 Recomendaciones

Teniendo en cuenta que el bajo rendimiento escolar trae consigo consecuencias directas como la repitencia y la posible deserción, se hace necesario que tanto el Estado, como docentes, directivos y padres de familia enfoquen sus esfuerzos a la identificación de las variables que afectan el desempeño.

Para aprender, máxime en los primeros años de escuela, y por ende, tomar amor hacia el estudio, los niños deben sentirse motivados, encontrar interesantes los contenidos a aprender y asimilarlos a través de experiencias pedagógicas gratificantes, divertidas, estimulantes. Necesitan además que sus padres y las personas significativas que les rodean den valor a la educación y vean en ella un camino hacia el progreso.

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

Sin embargo, no puede negarse que algunos estudiantes padecen deficiencias que les impiden alcanzar los logros académicos. Es entonces responsabilidad del profesor compartir esta información con directivos, padres de familia y psico-orientadores para realizar un trabajo conjunto, con tareas y ejercicios específicos dirigidos a derribar las barreras y alcanzar un mejor desempeño.

Por ello, se sugiere generar espacios de reflexión en los docentes que trabajan con estudiantes que enfrentan DA, a fin de generar espacios de interlocución, escenarios en los cuales el saber docente cumple papel de máxima importancia, puesto que a partir de él, mediante las modificaciones de la práctica pedagógica y junto con la participación del saber especializado, se puede lograr superar los obstáculos en el aula de clase.

Algo de lo que deberían estar conscientes los profesores es que no hay alumnos regulares ni especiales, porque ningún alumno es exactamente igual a otro y la homogeneidad es una fantasía que ha permanecido en su imaginario, que la

94 Saberes de los docentes de dos instituciones educativas públicas del departamento de Boyacá ante las dificultades de aprendizaje que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

heterogeneidad es lo que existe en las aulas y en toda la sociedad a tal grado que tenemos que entendernos como seres únicos que merecemos un trato digno a partir de nuestras diferencias.

A. Anexo: Focus group

Saberes y acciones de los docentes para la identificación de las variables que afectan el desempeño académico de sus estudiantes

Introducción

Para un adecuado manejo de las dificultades de aprendizaje en niños de escuela primaria, es importante tener en cuenta que tras estas dificultades, pueden existir variables ambientales, sociales, familiares o psicológicas que tengan relación directa con su manifestación. Por ello, y con el ánimo de recabar información pertinente para este trabajo de fin de máster, se llevaron a cabo dos entrevistas grupales (grupos focales – focus group) con los docentes que realizan diariamente su labor en las instituciones incluidas en esta investigación. Cabe recordar que la técnica de grupo focal es propia de la investigación socio-cualitativa y tiene como fin indagar e interpretar información pertinente para comprender con mayor profundidad comportamientos y prácticas sociales.

Programación

Fecha: 12 de Febrero de 2015

Lugar: Colegio Nacionalizado Juan José Rondón

Participantes: moderadora y 5 docentes de básica primaria

Fecha: 12 de Febrero de 2015

Lugar: Normal Superior de Soatá

Participantes: moderadora y 8 docentes de básica primaria

Plan de desarrollo

Declaración inicial

Primero que todo, quiero agradecerles por venir a esta reunión, que no durará más de hora y media. Tiene como objetivo indagar acerca de sus conocimientos y las acciones

que desde su ejercicio profesional llevan a cabo cuando identifican un estudiante que está presentado problemas de aprendizaje. Les solicito por favor contesten con total sinceridad los interrogantes que se van a formular a continuación, puesto que la información obtenida será de gran utilidad para todos los involucrados: padres, docentes y principalmente, los niños.

Preguntas abiertas que admitirán repreguntas según las respuestas recibidas, así como lluvias de ideas

- ¿Tiene en su grupo niños con dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales?
- ¿Qué ha hecho para ayudarlos a superar dichas dificultades? (Aquí los docentes contarán sus experiencias y las acciones que han llevado a cabo)
- ¿Por qué hace esto? (Las respuestas que brinden a esta pregunta dejarán ver si los maestros se basan en su experiencia, conocimientos, si siguen recomendaciones de otros profesionales...)
- ¿A quién recurre cuando un caso así llega a su salón de clases? (Podrá saberse si los docentes buscan información adicional, si se reúnen con los padres del niño, si remiten el caso a especialistas...)
- ¿Aparte de causas de origen biológico, cuáles considera que pueden estar implicadas en los trastornos de aprendizaje? (Aquí se obtendrá información acerca de las variables familiares, psicológicas, sociales, ambientales, que pudieran estar afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje)
- ¿Cómo puede darse cuenta de que se está dando una situación de este tipo? (Se conocerá qué estrategias emplean los profesores para identificarla)
- Cuando está seguro de que existe una causa en el entorno del niño que le genera dificultad para su aprendizaje, ¿usted qué hace? (Las respuestas evidenciarán las acciones de los profesores y qué tanto se involucran)

Lo más seguro durante la realización de estas actividades, es que los profesores tendrán tanto coincidencias como diferencias en los puntos abordados. Una vez terminadas las sesiones se procederá a categorizar la información para su respectivo análisis y con ello dar cumplimiento a los objetivos planteados.

Información en cuanto los saberes de los docentes recopilada en el colegio A

Pregunta	Respuestas de los docentes
¿Tiene en su grupo niños con dificultades de aprendizaje?	“Una niña que ya se le detectan problemas de aprendizaje”. (MD1-A)
	“Tengo un niño que en escritura hace únicamente transcripciones; un niño en silla de ruedas que además tiene discapacidad cognitiva y una niña también con discapacidad cognitiva”. (MD2-A)
	“Tengo tres niños: uno lleva varios años en primero y segundo, es un niño mayor al que se le dificulta la lectura y la escritura. Una niña que viene de Bogotá que se ve que es inteligente pero que hasta ahora está aprendiendo lectura; ella estudiaba en una escuela de sitios vulnerables en Bogotá, donde la profesora no hacía mucho empeño por enseñarle... Y un niño que viene de la zona rural y la profesora comentó que sí, que el niño no tiene apoyo”. (MD3-A)
	“Una niña con dificultades de atención. Unos niños van más lentos que otros. Algunos con dificultades de comportamiento”. (HD1-A)
	“Tengo una niña, que por dificultades de salud, sólo viene de vez en cuando, aún no tiene un diagnóstico específico, pero es una discapacidad múltiple, no habla, pronuncia pocas palabras, incluso para colorear hay que manejarle la mano...”. (MD4-A)
Aparte de las causas de orden biológico, ¿cuáles considera que pueden estar implicadas en las DA?	“Por ejemplo, la parte del apoyo emocional, los problemas familiares, eso afecta, la soledad”. (MD1-A)
	“La desintegración familiar”. (MD2-A)
	“Las vivencias. Por ejemplo, los niños que vienen de zonas violentas, en cierto modo ellos están afectados”. (MD3-A)
	“A veces, el trato que uno tiene hacia los niños; puede ser en la misma casa, las palabras con las que se trata a los niños. Todas esas cositas se van digamos, metiendo en el desarrollo del niño. Por ejemplo, decirle al niño: usted es tan bruto, o usted si es bruto, entonces uno a veces con las palabras psicológicamente también los puede ir afectando”. (MD1-A)
	La mala alimentación o desnutrición. (HD1-A)
	“El pasar con otra persona que no es el papá o la mamá, no hay acompañamiento”. (MD4-A)
¿Cómo puede darse cuenta de que un niño tiene DA?	“Uno comienza a darse cuenta que el niño no es igual a los otros, que a esa edad el niño tiene que aprender ciertas cosas. Por ejemplo, uno está enseñando algún tema, no lo entendió, no lo captó, no está trabajando con las mismas habilidades de los otros estudiantes” (MD1-A)
	“La baja participación” (MD2-A)
	“Muchas veces aprenden por el momento, pero al ratico no saben nada” (HD1-A)
	“Cambios en el comportamiento. Puede ser que un niño tenga un comportamiento más o menos adecuado, pero de un momento a otro comienza a volverse agresivo, patán, entonces hubo alguna situación que lo tiene comportándose de esa manera, entonces, esa es una alerta”. (MD3-A)
	“Digamos que es un niño que no trabaja; son feas las comparaciones, pero no trabaja al mismo ritmo que los otros compañeros, a veces uno lo ve un poquito rezagado, como que sí, como que no”. (MD4-A)
	“Hay unos que presentan por épocas comportamientos diferentes... eso puede ser dificultades de comportamiento o de gusto, ya que desde tercero ellos empiezan a decir que les gusta más una materia que otra”. (MD2-A)
	“Uno cuando dialoga con los papitos, ellos dicen que en la casa sí hace, pero en el aula de clase no. Los niños se acostumbran a que debe haber alguien que los acompañe, pero en la realidad el niño en las actividades no hace nada”. (MD3-A)

Información en cuanto a los saberes de los docentes recopilada en el colegio B

Pregunta	Respuestas de los docentes
¿Tiene en su grupo niños con dificultades de aprendizaje?	"Hay uno que se le dificulta la pronunciación, a veces no escucha. Hay otros con problemas de lectura y escritura y, otros que no participan, unos copian o dibujan". (MD1-B)
	"Tengo un niño con dificultades de lenguaje. De los 31, éste para hablar; los demás son de comportamiento". (MD2-B)
	"Un niño con dificultad motriz y de comprensión y una niña con labio leporino, dificultades para hablar". (MD3-B)
	"Tengo una niña con labio leporino, otro niño con dificultades de aprendizaje; hay otro que escribe, pero copiando". (HD1-B)
	"Yo tengo más o menos seis estudiantes que no leen ni escriben, hacen copia perfecto, son estructurados, llevan orden en sus cuadernos, pero la lectura y la escritura, nada". (MD4-B)
	"Yo tengo uno que difícilmente hace actividades de las que se ponen y se la pasa solo, no habla. Autismo parece ser lo que tiene, porque uno lo ve solo en el descanso, los papás no han traído documentos". (HD2-B)
	"Tengo dos niñas que son gemelas, tienen discapacidad cognitiva leve y algunos problemas de comportamiento, asociados con agresión". (MD5-B)
	"El niño que yo tengo lo están llevando a terapia de lenguaje y a donde el psicólogo en el hospital". (MD6-B)

Información de las acciones de los docentes recopilada en el colegio A

Pregunta	Respuestas de los docentes
¿Qué ha hecho para ayudarlos a superar dichas dificultades?	<p>“Cuando el tiempo lo permite y los otros 28 nos dan permiso, los paso adelante con sus cartillas para que repasen, incluso les he dado dos cartillas para las tengan en casa y en los ratos libres lean, pero no sé si lo hacen. Les di la Nacho para que aprendieran a leer y escribir, y les di un libro de leyendas a ver si a través de la lectura divertida hacen el esfuerzo por descifrar...”. (MD4-A)</p> <p>“Cuando detecté el comportamiento del niño que no es normal, hablé con la mamita y ella me comentó que él estaba yendo al psiquiatra. Entonces, le solicité a la mamita las sugerencias del psiquiatra y sí, ha mejorado...”. (MD3-A)</p> <p>“Uno trata de hablar con la psico-orientadora; ella maneja una carpeta para los niños con necesidades y pues ahí uno mira los trabajitos que se pueden aplicar, porque hay unos que no, entonces uno mira y los trabaja con el niño de acuerdo con sus necesidades y al avance”. (MD2-A)</p> <p>“Uno habla con los papitos para que colaboren en los procesos de escritura en la casa, porque también es muy difícil para uno dedicarles todo el tiempo a ellos”. (HD1-A)</p> <p>“¿Hasta dónde va el apoyo de la psico-orientadora? Ella nos da una carpeta pero nunca está con los chicos. Antes había unos horarios en los cuales iban y los sacaban de las aulas pero eso se acabó. Entonces, todo lo tenemos que hacer. Tengo 30 chicos, y de ellos tres con DA y cada uno es un mundo. Entonces sí es complejo, los docentes necesitamos más apoyo de la parte de psico-orientación”. (MD1-A)</p>
¿A quién recurre cuando un caso así llega a su salón de clases?	<p>“A la maestra de apoyo”. (HD1-A)</p> <p>“A los padres de familia para conocer qué tipo de necesidad tienen la niña o el niño”. (MD4-A)</p> <p>“¿Cuál es la labor del docente de apoyo? Porque no estamos recibiendo la ayuda y la información completa para trabajar con los niños”. (MD1-A)</p> <p>“Se llama a los papás para dialogar sobre la situación y después a los psico-orientadores”. (MD3-A)</p> <p>“Se diligencia el formato para la remisión de los estudiantes y es ella la encargada de citar a los padres y, de igual manera, ella es la que decide a quién acudir y qué hacer”. (HD1-A)</p> <p>“A veces se demoran las remisiones y pues nosotras seguimos haciendo lo que podemos en el salón de clases”. (MD2-A)</p> <p>“Dependiendo del tipo de dificultad, busco en Internet qué puedo trabajar con el muchacho”. (MD4-A)</p> <p>“Uno a veces consulta en Internet estrategias específicas. Yo saco las imágenes que necesito y las guías, no tengo una página específica”. (MD2-A)</p>
Cuando está seguro de que existe una causa en el entorno del niño que genera dificultad para su aprendizaje, ¿usted qué hace?	<p>“Uno encuentra en los papás una resistencia para aceptar que su hijo tiene una dificultad. Una vez tuve un niño que la mamita me decía: profe, al papá no le vaya ni a mencionar. El niño tiene dificultades en el lenguaje, no habla bien, tienen que llevarlo a que le hagan una terapia de lenguaje. Yo me atreví a decirle al papá y él me dijo: profe, no se preocupe, ¿usted de qué se preocupa?, si al niño no le pasa nada, yo era igual y véame aquí. ¿Qué hace uno cuando hay una negación? Porque uno informa a los padres, pero...”. (MD1-A)</p> <p>“Porque se les invita a las escuelas de padres o charlas o citas y no vienen, existe una barrera, realmente no hay apoyo”. (HD1-A)</p> <p>“Uno les sugiere cosas y acciones pero los padres no colaboran”. (MD3-A)</p>

Información de las acciones de los docentes recopilada en el colegio B

Pregunta	Respuestas de los docentes
¿Qué ha hecho para ayudarlos a superar dichas dificultades?	<p>“Yo, mi niño académicamente no es excelente, está en término medio, el niño más o menos escribe; él tiene su problema de lenguaje, pero académicamente entre comillas, es más o menos bueno. ¿Qué hice por él? Hablé con la mamá y a través de las terapias de lenguaje ha mejorado; entonces, yo hablé fue con la mamá”. (MD2-B)</p> <p>“Con el niño que no escucha, lo pasé al puesto de adelante, lo paso al tablero, pero a él casi no le gusta aprender”. (HD1-B)</p> <p>“Yo a las gemelas las atiendo como si fueran normales, o sea, a la par, tratar de que no se atrasen, sino que todos vayan a la par”. (MD5-B)</p> <p>“Cuando me di cuenta de la situación, se planteó una reunión con los padres de familia. La idea era comprometerlos, porque de todas maneras toca pensar en los demás estudiantes que son 24. Uno no puede hacer grupo aparte, sino que dentro del aula de clase. Por ejemplo, en las evaluaciones he trabajado una secuencia diferente con ellos: leerles la evaluación pregunta por pregunta y las opciones de respuesta para que puedan ir trabajando esa parte. Ellos la copia la hacen perfecta, el problema es que la parte de la escritura es nula, en un dictado no identifican ni siquiera una sílaba, sólo escriben aeiou. El avance con ellos ha sido muy lento, el acompañamiento de los padres ha sido escaso, como que no se han interesado mucho por la situación. Si hubiera un horario flexible para dedicarse a los estudiantes, se verían resultados favorables, pero lamentablemente no se puede hacer”. (MD6-B)</p>
¿Qué ha hecho para ayudarlos a superar dichas dificultades?	<p>“Ha sido complicado porque son chicos que si no se está encima no hacen nada, se trabaje el material que sea, porque si no hay progreso de lectura y escritura es muy difícil. Las imágenes son más fáciles de interpretar para ellos, pero para que logren algo toca un acompañamiento continuo”. (HD2-B)</p>
¿Por qué hace esto?	<p>“Este niño lloraba, gritaba, entonces yo hablé con la mamá y le dije que trajera el diagnóstico o algo de los especialistas que lo ven para que digan qué debo hacer con el niño. La mamita se enojó, que yo era la única persona que molestaba, que nadie le había dicho nada. Entonces comencé a preguntar en el hospital, a hablar con la psicóloga y la terapeuta de lenguaje; me comentaron más o menos lo que se debe hacer y yo me di a la tarea de mirar qué hacía con él. Eso fue un conflicto grave con los papás porque no les importa. Al niño no lo han llevado a un especialista que le haga un tratamiento que en realidad funcione. El niño sólo obedece cuando se le grita, porque está acostumbrado. Entonces, comencé a buscar estrategias que yo misma he realizado y el niño ha cambiado del cielo a la tierra, ya no se desespera, lo que veo es que el niño necesita afecto. Se han firmado acuerdos con los papitos para que tomen conciencia de que deben estar con el niño. Ante esas situaciones uno tiene que ver cómo se las ingenia para trabajar con las uñas, porque ellos son nuestra responsabilidad puertas para adentro”. (MD1-B)</p> <p>“Uno hace lo que puede; yo me siento satisfecha porque el niño me entiende, me obedece y hacemos las actividades, pero de todas maneras, el niño necesita más cosas”. (MD3-B)</p>

Pregunta	Respuestas de los docentes
¿A quién recurre cuando un caso así llega a su salón de clases?	“A mí me ha colaborado la profesora XXX que ha trabajado anteriormente con ellos”. <i>(HD1-B)</i>
	“Uno acude a los papás, pero en la mayoría de los casos se tienen problemas con ellos porque no aceptan que los niños tienen dificultades de aprendizaje, como atención dispersa, por ejemplo”. <i>(MD4-B)</i>
	“La psico-orientadora no ha trabajado con los niños de primaria, sólo está con los estudiantes de bachillerato. Sin embargo, con ella se quedó en unos acuerdos para que trabaje con los estudiantes de primaria”. <i>(MD1-B)</i>
	“Los papás, cuando uno los llama se ponen bravos, pero cuando se les dice que el niño puede repetir el año, se molestan. Falta mucha colaboración de los padres de familia”. <i>(MD2-B)</i>
	“En el colegio no se manejan formatos de remisión y sólo existe una psicóloga para todo el colegio” <i>(MD6-B)</i>
	“No hay seguimiento de los profesionales; es difícil continuar y saber cómo trabajar”. <i>(HD2-B)</i>

Bibliografía

- Aguirre, Camila & Bedoya, María (2012). *Intervención docente en las dificultades de aprendizaje*. Recuperado el 22 de Abril de 2015 desde: <http://repository.lasallista.edu.co/>
- Alvarado, Helena (2014). *Consecuencias psicológicas de la dislexia*. Recuperado el 02 de Febrero de 2015 desde: <http://www.integratek.es/>
- Álvarez, Mónica; Alzamora, Sonia; Delgado, Verónica; Garayo, Perla; Moreno, Verónica; Moretta, Rosana & Negrotto, Adolfo (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Universidad Nacional de la Pampa, Facultad de Ciencias Humanas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V (5): 81-106. Recuperado el 12 de Septiembre de 2014 desde: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/>
- Anijovich, Rebeca & Mora, Silvia (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Arnaiz, Pilar (2000). *Currículum y atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. Recuperado el 19 de Enero de 2016 desde: <http://campus.usal.es/>
- Barrera, Fabián (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción Pedagógica* (18): 42-51. Recuperado el 20 de Mayo de 2015 desde: <http://www.dialnet.unirioja.es>
- Bobadilla, Marcela; Cárdenas, Ana; Dobbs, Emily & Soto, Ana María (2009). Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, XXXV (1): 239-252. Recuperado el 20 de Mayo de 2015 desde: <http://www.scielo.cl/>
- Bohórquez, Luis (2014). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. Recuperado el 24 de Noviembre de 2015 desde: <http://www.oei.es/>
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Cabo, Karina (2005). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/>

- Campos, Liliana & Guevara, Gloria (2009). *Influencia de las prácticas pedagógicas frente a las dificultades de aprendizaje en estudiantes de quinto grado del Colegio Ciudad de Bogotá*. Tesis (Maestría en Docencia). Bogotá: Universidad de La Salle. Recuperado el 23 de Abril de 2015 desde: <http://repository.lasalle.edu.co/>
- Carvajal, Margarita (2009). *La didáctica*. Fundación Academia de Dibujo Profesional. Recuperado el 28 de Diciembre de 2015 desde: <http://www.fadp.edu.co/>
- Consejería de Educación - Junta de Andalucía (2013). Protocolo de detección e intervención en las dificultades de aprendizaje. Recuperado el 05 de Febrero de 2015 desde: <http://www.recursos.>
- Díaz, Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus Revista de Educación*, 12 (ext.): 88-103.
- Duk, Cynthia & Loren, Cecilia (2013). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Rinace*, 4 (1): 187-210. Recuperado el 17 de Enero de 2016 desde: <http://www.rinace.net/>
- Durán, Eustolia. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. *Revista Acción Educativa* (1): 15-22.
- Eraso Delgado, Luis Eybar (2014). *Factores socioculturales que afectan el desempeño académico en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa*. Recuperado el 17 de Enero de 2016 desde: <http://ridum.umanizales.edu.co/>
- Flórez Romero, Rita (2010). *Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura*. Tesis (Maestría en Educación). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 18 de Septiembre de 2014 desde: <http://www.bdigital.unal.edu.co/>
- Fundación Proniño & Centro de Estudios Sociales y Publicaciones CESIP (2006). *Dificultades de aprendizaje*. Recuperado el 15 de Agosto de 2014 desde: <http://www.cesip.org.pe/>
- Gaete, Marcela (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10 (20): 15-34.
- García, M. & Rodríguez, M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25 (3): 181-186.
- García, Escalante, Fernández, Escandón, Mustri & Puga (2000). *Proceso de enseñanza aprendizaje*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2015 desde: <http://white.oit.org.pe/>
- García, B.; Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Recuperado el 28 de Diciembre de 2015 desde: <http://redie.uabc.mx/>

- Gavia, Pablo (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Ra Ximhai*, 9 (4): 245-258.
- Gaviria, Yenny & Grisales, María (2013). Bajo rendimiento académico: desesperanza aprendida. Una mirada desde la complejidad del sujeto. *Plumilla Educativa* (12): 403-423.
- González, Julio (2003). El rendimiento escolar, un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (7): 247-258.
- González, Zuleyma & Azuaje, Ermelinda (2008). Saberes populares: voces ágrafas del espacio local comunitario. *Geoenseñanza*, 13, (2): 233-242. Recuperado el 20 de Mayo de 2015 desde: <http://www.redalyc.org/>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: McGraw-Hill.
- Isaza Mesa, Luz Stella (2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (31): 115-133. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Recuperado el 12 de Noviembre de 2014 desde: <http://www.aprendeenlinea.udea.edu.co/>
- Jiménez, Ana & Feliciano, Luis (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (233): 105-122. Recuperado el 18 de Enero de 2016 desde: dialnet.unirioja.es/
- Kaplan, Carina (2004). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lewis, Soraya; Cuadrado, Angélica & Lombardi, Johanna (2005). Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. *Universidad del Norte. Psicología desde El Caribe* (15): 18-50. Recuperado el 12 de Mayo de 2014 desde: <http://www.rcientificas.uninorte.edu.co/>
- Lopes da Silva, Eduardo (2011). Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación. *Decisio* (3): 73-77.
- López, María (2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7 (2): 98-112.
- López Melero, Miguel (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* (21): 37-54. Recuperado el 18 de Enero de 2016 desde: www.usc.es/revistas/
- Luque, Diego & Rodríguez, Gemma (2006). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. *Criterios de intervención pedagógica*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad Educativa. Recuperado el 24 de Noviembre de 2015 desde: <http://www.uma.es/>

- Martínez Varcárcel, Nicolás (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2015 desde: <http://www.um.es/>
- Meneses, Gerardo (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2015 desde: <http://www.tdx.cat/>
- Meneses, Wilson; Morillo, Sandra & Navia, Gloria (2012). *Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes, desde la perspectiva de los actores institucionales*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015 desde: <http://ridum.umanizales.edu.co/>
- Millán, A. (2013). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2001). *Mejorar el rendimiento, desafío de nuestra educación*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015 desde <http://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de Educación de Colombia (2012). Documento guía - Evaluación de competencias docente de básica primaria. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015 desde: <http://www.mineducacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación de Colombia & Organización para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) (2012). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015 desde: <http://www.oei.es/>
- Miret, Laura; Fuster, Ana; Peris, Eva; García, Daniel & Saldaña, Patricia (2002). *El perfil del psicopedagogo*. Recuperado el 29 de Octubre de 2015 desde: <http://repositori.uji.es/>
- Montes, Cristina & Lerner, Jeannette (2010). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva cuantitativa*. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015 desde: <http://www.eafit.edu.co/>
- Navarro, Rubén (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2): 1-15.
- Noreña, Ana; Alcaraz, Noemi; Rojas, Juan & Rebolledo, Dinora (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12 (3): 263-274.
- Ortiz Lázaro, María Isabel (1994). El papel del profesor tutor ante las dificultades de aprendizaje escolar. *Propuestas de intervención*. *Ensayos* (9): 143-156.
- Pérez, Amador (2007). *Factores asociados con el bajo rendimiento académico en alumnos de 2º año de la Escuela Secundaria Técnica No. 38 José María Morelos y Pavón*. Trabajo de pregrado (Licenciatura en Psicología). Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 17 de Enero de 2016 desde: <http://dgsa.uaeh.edu.mx/>
- Perfetti, Mauricio (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. En: Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras,

- México, Paraguay y Perú. FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Recuperado el 18 de Enero de 2016 desde: <ftp.fao.org/>
- Ponce, Víctor & Macías, Martha (2006). *Prácticas docentes en la escuela secundaria*. Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos. Jalisco: 4 y 5 de Diciembre de 2006. Recuperado el 22 de Octubre de 2014 desde: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/>
- Porlán, Rafael & Martín, Rosa (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional* (35): 115-128. Recuperado el 08 de Septiembre de 2014 desde: <http://www.dialnet.unirioja.es/>
- Portellano, José; Mateos, Rocío; Martínez, Rosario; Tapia, Adelfo & Granados, María (2006). Cuestionario de madurez neuropsicológica Infantil CUMANIN. 3ª ed. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Pozo, Juan (2000). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Ensayos y Experiencias* (33): 4-13.
- Prieto, Marcia (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84): 123-144.
- Rivas, Teresa; Martín Celina & Venegas, Alejandra (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa* (7): 27-34.
- Robledo, Patricia & García, Jesús (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37 (1): 117-128.
- Rodríguez, Pedro (2008). Saber y poder popular. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 4 (8): 61-80. Recuperado el 20 de Mayo de 2015 desde: <http://www.dialnet.unirioja.es>
- Rojas Fabris, María Teresa (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14 (27): 89-112. Recuperado el 17 de Enero de 2016 desde: <http://www.dialnet.unirioja.es/>
- Romero Pérez, Juan Francisco & Lavigne Cerván, Rocío (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Materiales para la práctica orientadora. Vol. 1. Junta de Andalucía. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014 desde: <http://www.juntadeandalucia.es/>
- Ruffinelli, Andrea; Valdebenito, María José; Rojas, María Teresa; Seúlveda, Leandro; Falabella, Alejandra; Cisternas, Tatiana; Echeverría, Priscilla & Ernter, Karin (2012). *Procesos de enseñanza - aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado & UNESCO. Recuperado el 18 de Enero de 2016 desde: <http://www.cide.cl/>
- Schlemenson, S. & Percia, M. (1997). El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Secretaría de Educación de Bogotá (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y jóvenes con trastornos del aprendizaje*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2015 desde: <http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/>
- Strauss, Claudia (2006). The Imaginary. *Anthropological Theory*, 6 (3): 322-344.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, Charles (2004). *Modern social imaginaries*. London: Duke University Press
- Vacas Díaz, María del Carmen (2002). Agresividad escolar y dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (3): 363-372. Recuperado el 02 de Febrero de 2015 desde: <http://www.dialnet.unirioja.es/>
- Vega, Andrea (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35 (2): 189-202.
- Vergara, Martha (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1): 685-697.
- Villalobos, Fuentes, Ximena (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (3): 1-7.
- Zabala, Josefa (2012). Formación docente y praxis evaluativa: campos roturados. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (18): 67-82. Recuperado el 15 de Agosto de 2014 desde: <http://www.redalyc.org/>
- Zuluaga, Olga (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre.