



**El entorno familiar y la importancia de su rol en el acompañamiento pedagógico a los
estudiantes con dificultades en lectura y escritura durante la pandemia**

Laura Alexandra Higueta Acevedo
Alejandra Del Río Ocampo

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Especial

Asesora

Asned Edith Restrepo Múnera, Magíster (MSc) en Educación: Psicopedagogía

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Especial
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Higuita Acevedo & Del Río Ocampo, 2022)
Referencia Estilo APA 7 (2020)	Higuita Acevedo, L. A., & Del Río Ocampo, A. (2022). <i>El entorno familiar y la importancia de su rol en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes con dificultades en lectura y escritura durante la pandemia</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Sarah Flórez Atehortúa

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A Dios, por darme las fuerzas y mantenernos firmes en nuestra vocación

A nuestros padres, por la vida y por acompañarnos en este proceso

A nuestros hermanos, por su apoyo incondicional

Finalmente, a mis amigos de la vida y de la facultad, por el apoyo diario y sus palabras de ánimo.

Laura y Alejandra

Agradecimientos

A nuestra asesora por el tiempo dedicado, por brindarnos su conocimiento y guiarnos en este proceso.

Agradecemos la disposición de nuestros actores participantes (docentes, estudiantes y familias), especialmente a estos últimos, ya que sin su participación no hubiera sido posible el desarrollo de nuestro proyecto.

También, agradecemos al programa de educación especial, por confiar en nuestra propuesta de investigación y permitir el desarrollo de esta.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstract.....	7
Introducción	8
1 Planteamiento del problema.....	9
2 Justificación.....	10
3 Antecedentes	12
3.1 Investigaciones relacionadas con educar en tiempos de pandemia y confinamiento	12
3.2 Investigación sobre estrategias para acompañar las dificultades en lectura y escritura a estudiantes de Básica Primaria	18
3.3 Rol de la familia en el proceso académico de los estudiantes durante la educación remota	19
4 Objetivos	23
4.1 Objetivo general	24
4.2 Objetivos específicos	24
5 Marco teórico	24
5.1 Educar en tiempos de pandemia: Un reto para los actores educativos	24
5.2 Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura: Una mirada pedagógica	35
5.2.1 Las definiciones de las dificultades específicas de aprendizaje, un recorrido histórico	36
5.2.2 Causas de las Dificultades Específicas de aprendizaje	41
5.2.3 Características presentes en estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje en lectura y escritura.....	43
5.2.4 Evaluación de la lectura y la escritura a niños y niñas con dificultades específicas en el aprendizaje	45
5.2.5 Intervención pedagógica para estudiantes que presentan dificultades en lectura y escritura.....	47
5.3 El rol de la familia en el proceso académico de los estudiantes.....	49

6 Metodología	53
6.1 Población y muestra.....	56
7 Resultados	57
7.1 Dificultades de lectura y escritura evidenciadas en los estudiantes	58
7.2 Acompañamiento pedagógico llevado a cabo por las familias y los docentes.....	59
7.3 Retos enfrentados por las familias para el acompañamiento pedagógico de sus hijos durante la pandemia y el confinamiento.....	68
7.4 Implicaciones de la implementación de la educación remota en el aprendizaje de los estudiantes.....	69
8 Discusión.....	71
8.1 Rol de las familias durante el acompañamiento pedagógico a sus hijos	72
8.2 Implicaciones que tuvieron para las familias la educación remota	76
8.3 Los retos y experiencias de las familias durante la educación remota	78
9 Conclusiones	79
10 Recomendaciones	81
Referencias.....	82
Anexos	87

Lista de tablas

Tabla 1 Estrategias implementadas por los padres de familia	62
Tabla 2 Estrategias implementadas por la familia, nombradas por los estudiantes	63
Tabla 3 Estrategias implementadas por los maestros	63
Tabla 4 Tareas que les dejaban los docentes a los estudiantes	64
Tabla 5 Estrategias implementadas por los estudiantes cuando no entendían un tema en las clases virtuales.....	68

Tabla 6 Retos de los padres de familia durante el acompañamiento de sus hijos en su proceso académico 69

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DEA	Dificultades específicas de aprendizaje
DEA L y E	Dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y en la escritura
TICs	Tecnologías de la información y las comunicaciones
TDA	Trastorno de déficit de atención
TDAH	Trastorno de déficit de atención con hiperactividad
UNAM	Universidad nacional autónoma de México
CEPAL	Comisión económica para América Latina y el Caribe
UNICEF	Fondo de las naciones unidas para la infancia
BID	Banco interamericano de desarrollo
MEN	Ministerio de educación nacional
UNSDG	Grupo de desarrollo sostenible de las naciones unidas
UNESCO	Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura
DSM	Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales

Resumen

Educar en tiempos de pandemia y confinamiento, implicó cambios en las dinámicas de todos los actores educativos: estudiantes, docentes y familias; en especial para estos últimos, ya que la brecha digital, el cambio en las rutinas, la pérdida de sus empleos, la carga laboral, las dificultades económicas y el rol de maestro en casa, fue todo un reto para ellos. Es por esta razón, que la presente investigación pretende dar a conocer la manera como las familias acompañaron los procesos académicos de sus hijos durante la educación remota. La metodología utilizada fue el estudio de casos y como instrumento se aplicó la entrevista semiestructurada, se entrevistaron 9 familias que tuvieran hijos con DEA. Los resultados obtenidos y el análisis se enfocó en aspectos como las dificultades de lectura y escritura que fueron evidenciadas en los estudiantes por parte de su familia, el rol de las familias durante el acompañamiento pedagógico a sus hijos, donde se identificó la presencia de diferentes recursos tecnológicos para el desarrollo de las clases y tareas académicas; un buen acompañamiento por parte de las familias y la implementación de diferentes estrategias pedagógicas. También los retos y experiencias de las familias durante la educación remota, donde se dejó ver la dificultad de ser maestros en casa, de recurrir a otras personas para apoyar a sus hijos y de lograr distribuir los tiempos del acompañamiento pedagógico y sus otras actividades. Y por último, las implicaciones que tuvieron para las familias la educación remota, donde en su generalidad se evidencian los sentimientos de frustración por las afectaciones en el aprendizaje de sus hijos.

Palabras claves: Familia, educación remota, dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, acompañamiento pedagógico, pandemia, confinamiento.

Abstract

Teaching in the time of a pandemic and confinement implied some changes in every educational agent's dynamics: students, teachers and families; particularly for the latter mentioned. Digital divide, altered routines, job-losses, workload, financial difficulties and "teacher at home"

moment were a real challenge for them. For these reasons, the present research is intended to let the reader has an approximation on how families help on their children's academic process during remote teaching and learning period. The methodology applied in this paper is known as case study, a semi-structured interview was the instrument, nine families with SLD (Specific learning Difficulties or DEA as it stands for Spanish) were interviewed. The result thus achieved and the consequent analysis focused on how reading and writing difficulties, found by students' families, families' role during pedagogical follow-up to their kids that arose the use of different technological resources to apply inside the classroom and every single academic task; as a result of a good family's follow-up and the implementation of a variety of pedagogical strategies. It is also noted here, all the challenges and experiences lived by families during remote education, where being teachers-at-home demonstrated huge difficulties, these families needed to find other people to help them teaching their kids and they also had to devote a lot of time to divide their chores between follow-up and leisure activities. Lastly, the implications of what remote education brought to the families, where, at large, feelings of frustration covered their kids' learning process.

Keywords: Families, remote teaching, remote, learning, Reading and writing learning difficulties, pedagogical follow-up. Pandemic, confinement.

Introducción

La razón de la presente investigación, surge del momento histórico de la pandemia por la que estamos atravesando, la cual ha generado cambios en las dinámicas educativas, principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con dificultades en la lectura y escritura, ubicados en la básica primaria. Por tal motivo nos preguntamos: ¿Cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, en medio de la pandemia y el confinamiento, por parte de las familias, a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria, que presentan dificultades de lectura y escritura?

Es así que, como docentes en formación, y con la experiencia de haber estado en las aulas como practicantes y como docentes en ejercicio, nos dimos cuenta que, si aun estando los niños y

las niñas dentro de dicho espacio físico, acompañados de sus docentes y pares, presentan dificultades significativas en la lectura y la escritura, más aún pueden presentarse con la “nueva” modalidad de educación remota. Dicha dificultad origina en ellos un bajo rendimiento académico que puede ser generado por diversos factores, entre los cuales está el acompañamiento pedagógico, el cual pretendemos analizar con esta investigación.

De acuerdo con lo anterior el objetivo de nuestra investigación es: Analizar el rol de la familia durante el acompañamiento pedagógico a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria, con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ello en medio de la pandemia y el confinamiento. De igual manera nos cuestionamos por el tipo de acompañamiento pedagógico, las estrategias de enseñanza, las concepciones sobre las dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura por parte de los padres de familia, además de los sentires de los estudiantes, y de los padres de familia sobre la educación remota.

1 Planteamiento del problema

Es sabido que las dificultades en la lectura y escritura, se presentan principalmente en la básica primaria, donde los niños y las niñas diagnosticados con dificultades en el aprendizaje, presentan mayores dificultades en la comprensión y la producción de textos especialmente los escolares, lo cual se aborda en cada grado y área durante su proceso de formación. Dicha dificultad origina en ellos un bajo rendimiento académico generado por diversos factores, entre ellos: la falta de creación y aplicación de estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de la población y la carencia de estrategias de evaluación y de acompañamiento pedagógico por parte de los docentes.

Teniendo en cuenta lo anterior y el momento histórico de pandemia por el que atravesamos, la cual generó cambios significativos en las dinámicas educativas, principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nos cuestionamos sobre ¿Cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, en medio de la pandemia y el confinamiento, por parte de los docentes y la familia, específicamente a los estudiantes que presentan dificultades de lectura y escritura? Este es el cuestionamiento que muchos maestros en ejercicio, maestros en formación y padres de familia nos hacemos en estos

momentos, pues si estando los niños y las niñas dentro del aula, acompañados de sus docentes y pares, se les dificulta acceder a los procesos de construcción de la lectura y la escritura, debemos ser conscientes que fuera de ella el proceso puede tornarse más complejo.

Finalmente, el problema de investigación nos suscita y convoca como grupo de trabajo a llevar a cabo un ejercicio que nos permita identificar, analizar, reflexionar, dar posibles soluciones al problema planteado y generar nuevo conocimiento en nuestro campo de saber. De igual manera dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles han sido las estrategias utilizadas por los docentes, durante la pandemia y el confinamiento, para acompañar el proceso de enseñanza de la lectura y escritura de los niños y niñas con dificultades específicas en el aprendizaje?, ¿De qué manera y cuál ha sido el rol de la familia durante el acompañamiento pedagógico a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en medio de la pandemia y el confinamiento? y ¿Qué consecuencias ha traído para los niños y niñas con dificultades en la lectura y la escritura, el confinamiento y las nuevas metodologías de enseñanza?

2 Justificación

La investigación que a continuación presentamos parte de un macro proyecto construido por 8 estudiantes y una asesora de la Licenciatura en Educación Especial quienes teniendo en cuenta intereses comunes, nos constituimos como grupo para diseñar nuestro Trabajo de grado, cuya intencionalidad general fue realizar un análisis al acompañamiento pedagógico llevado a cabo en tiempos de pandemia y confinamiento, con los estudiantes que presentan dificultades específicas en la lectura y la escritura; lo anterior desde los roles desempeñados por los actores educativos que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha población. Como producto de nuestras reflexiones surgieron tres informes de investigación que condensan los resultados obtenidos desde el rol del docente, de las familias y de los estudiantes.

Es por ello que las tres investigaciones comparten la construcción de la propuesta, la justificación, el marco teórico, las técnicas y los instrumentos y algunas categorías definidas para el análisis; la diferencia radica en el análisis e interpretación de los resultados, las conclusiones y

recomendaciones las cuales se presentan de acuerdo a los hallazgos obtenidos por grupo. En nuestro caso daremos cuenta del papel desempeñado por las familias.

Esta investigación surge a partir de las necesidades, vivencias, reflexiones e incertidumbres, tanto personales como colectivas, generadas durante nuestro caminar formativo como futuras maestras de Educación Especial; además desde las experiencias en las que como docentes en formación hemos tenido la oportunidad de participar, tales como nuestras prácticas pedagógicas en diferentes instituciones y en el ejercicio docente. En dichos contextos hemos evidenciado las dinámicas que se manejan dentro del aula de clase con los estudiantes que tienen una dificultad en lectura y escritura y que se encuentran en un nivel de rendimiento académico más bajo que sus compañeros. En la mayoría de los casos nos hemos quedado preocupadas frente a la atención pedagógica que reciben, ya que en muchas ocasiones su acompañamiento pedagógico se lleva a cabo sin ningún tipo de ajuste adecuado a sus necesidades, pues las actividades académicas y su exigencia no varían con respecto a los estudiantes que ya han alcanzado los logros acordes con el grado escolar en el que se encuentran.

Ahora, las nuevas condiciones socio ambientales relacionadas con la emergencia sanitaria (confinamiento, medidas de bioseguridad, aislamiento, entre otras) debido a la pandemia producida por el COVID 19, han traído cambios estructurales en diferentes ámbitos: sociales, culturales, políticos, económicos, educativos y de salud, que nos llevan a tener nuevas prioridades e intereses, diferentes a las que teníamos como sociedad globalizada antes de la emergencia.

En cuanto al ámbito educativo, la pandemia ha llevado a que se cambie la manera de enseñar, pasando de la presencialidad a una enseñanza mediada por la virtualidad, lo cual ha sido un reto para los maestros, debido principalmente, a que no tienen la formación necesaria en TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje en medio de la educación remota. Sin embargo, los actores educativos (docentes, directivos, secretaría de educación) han buscado la forma de llegar a los estudiantes, indagando e implementando estrategias para realizar una adaptación pertinente en las clases, y los estudiantes han tenido que aprender o poner en práctica sus habilidades como millennials para incorporarse a una nueva modalidad y continuar con su proceso académico.

Además, no solo los maestros no estaban preparados para el cambio, sino también los padres de familia o quienes están acompañando los procesos académicos de los niños y niñas, para ellos también ha sido un gran desafío apoyar las actividades propuestas por los docentes pues no cuentan con las herramientas, la conectividad o la formación necesarias para su implementación. Lo anterior, nos lleva a cuestionarnos como docentes en formación, cómo ha sido ese proceso de acompañamiento pedagógico (familia-docentes) que se les ha brindado a los estudiantes especialmente a los que presentan dificultades en la lectura y la escritura, siendo estos procesos tan importantes para el desarrollo de otras áreas.

Otra de las razones que motivó la presente investigación es que en el territorio colombiano no se cuenta con muchos registros de investigaciones relacionadas con el acompañamiento pedagógico a niños y niñas con dificultades específicas de la lectura y la escritura; ello a pesar de ser una problemática cotidiana en la escuela. Por tanto, buscamos con este proyecto la generación de nuevo conocimiento tanto para nuestro ejercicio docente, como para el uso de quien lo requiera en su práctica. De igual manera, se constituye en un recurso para comprender los factores que se deben tener en cuenta en el trabajo con dichos estudiantes, para que el acompañamiento pedagógico que se les brinde sea pertinente y acorde con sus necesidades.

3 Antecedentes

3.1 Investigaciones relacionadas con educar en tiempos de pandemia y confinamiento

El siguiente apartado tiene como objetivo presentar cuatro investigaciones relacionadas con “Educar en tiempos de pandemia y confinamiento” realizadas en los años 2020 y 2021. En los trabajos seleccionados encontramos apreciaciones sobre cómo ha sido el proceso de trasladar la educación al hogar, cuáles fueron los recursos que utilizaron los docentes para el acompañamiento pedagógico de sus estudiantes y cuáles han sido las implicaciones en el proceso académico y la calidad de los aprendizajes. Para ello, se retomaron autores como Gallegos, Gamas y Álvarez (2021); Villalobos (2021); Morejón (2021); Fardoun, González, Collazos, Yousef (2020); Navarrete-Cazales, Manzanilla-Granados, Ocaña-Pérez (2020); y De la Rosa y Díaz (2020).

La primera investigación, corresponde a Villalobos (2021) la cual se titula: *¿Cómo es el trabajo de los profesores de Educación Básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado Chileno sobre la Educación a Distancia*, el objetivo de dicho trabajo académico es identificar cómo los docentes de primer ciclo en el contexto Chileno se enfrentaron a la Educación a Distancia. La población participante en la investigación fueron: 618 profesores y profesoras de primer ciclo de escolaridad de todas las asignaturas del currículo Chileno vigente. La metodología utilizada en la investigación fue el método mixto y el instrumento diseñado para la recolección de datos fue una encuesta con 20 ítems de los cuales 18, eran preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas, la encuesta fue enviada a los docentes por correo electrónico.

Dentro de las conclusiones presentadas en dicho ejercicio, los hallazgos apuntan sobre la necesidad de ampliar el panorama de la educación remota, debido a que ésta ha sido poco explorada y analizada. Además afirman que es importante tener experiencias educativas en la modalidad presencial y digital para analizar e identificar qué factores obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje, y qué estrategias didácticas son más pertinentes en cada modalidad. También aseguran que los docentes chilenos han modificado y adaptado su práctica de enseñanza a la realidad de los estudiantes, principalmente por los medios tecnológicos, sin embargo, dicha Educación a Distancia ha desembocado carga laboral durante su función, asimismo implicó autoformación y el diseño de nuevas estrategias. A su vez, se debe derribar la brecha digital; la cual genera desigualdades de acceso a los estudiantes, donde todos puedan acceder a la Educación e independientemente de sus condiciones socioeconómicas y geográficas. Además fomentar políticas públicas que permitan garantizar el acceso a dispositivos electrónicos y conexión a internet.

La segunda investigación realizada por Morejón (2021), nombrada “*la pandemia de covid-19: nuevo escenario para la sistematización de la práctica educativa*” presenta los resultados de la investigación nombrada impactos psicológicos y pedagógicos del confinamiento y/o padecimiento de la Covid 19, la cual pretendió reconstruir la experiencia vivida durante la pandemia y el confinamiento. Esto se llevó a cabo con los docentes de la escuela primaria de la República de Chile (Cuba); con 30 estudiantes vulnerables con los cuales realizaron un estudio de impacto psicológico y 69 alumnos seleccionados aleatoriamente donde realizaron con ellos

diferentes encuestas. Las metodologías que utilizaron fueron las siguientes: encuentros presenciales donde emplearon diversas actividades demostrativas de la técnica participativa y actividades físicas para revelar las posibilidades de implementación en diversos contextos educativos; emplearon la conversación heurística para viabilizar los debates sobre la contextualización de la investigación; sesiones científicas para presentar y discutir los resultados parciales y finales del estudio del impacto psicológico y pedagógico, así como, el cumplimiento e implementación de las acciones intervenidas diseñadas y por último, participaron en un taller sobre sistematización de las experiencias como valoración parcial del proyecto.

Las conclusiones de este artículo las hallamos cómo lecciones aprendidas, el autor expone que la sistematización de experiencia le permitió reconocer el valor social de las actividades pedagógicas de los docentes en tiempos de pandemia. Al conocer diferentes puntos de vista de los estudiantes que le permitieron identificar buenas prácticas y recibir recomendaciones para el diseño del reinicio de las actividades docentes. Además, rescató la importancia del estudio del estado emocional de los educandos, como premisa de la orientación familiar y el diseño de las actividades docentes, sobre la base del trabajo conjunto escuela-familia-comunidad.

Un tercer trabajo corresponde a Gallegos, Gamas y Álvarez (2021), quienes realizaron la investigación *“Dificultades tecnológicas enfrentadas por los docentes de educación básica en Tabasco al inicio de la pandemia por COVID-19”*. Su objetivo fue identificar las dificultades que enfrentaron los docentes de educación básica, en relación con los recursos tecnológicos, al tener que trasladar el trabajo docente a casa para concluir el ciclo escolar 2019-2020. Para ello, se seleccionaron 568 docentes de educación básica para la aplicación de instrumentos, su edad media era de 39.6 años, con un mínimo de 22 y un máximo de 60 años; 93,8 % de escuelas públicas y el 6,2 % de escuelas particulares. En México se realizó la adaptación lingüística y cultural del instrumento, en un trabajo colaborativo entre la Facultad de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, ya que fue inspirado en un proyecto desarrollado por el GEMeDuCo, que se denominó: La Escuela en Casa. De esta manera resultó una versión de un cuestionario dirigido a docentes con 39 preguntas que dan cuenta de 140 variables, el cual se generó en formato electrónico utilizando la herramienta Google Forms para distribuirlo a través de dispositivos digitales.

Por medio de las respuestas de los docentes, las cuales fueron generalizadas, sin diferencias por el tipo de escuela, contexto, nivel educativo o años de servicio; se logra ver el esfuerzo que sin duda hicieron para concluir con el ciclo escolar y sobre todo atender sus labores docentes ante la emergencia de salud, ya que al estar en sus hogares debían cumplir otras responsabilidades como el estudio de sus hijos, la limpieza del hogar, el cuidado de adultos mayores, entre otros; que junto con la ausencia de dispositivos electrónicos, conexión wifi y poca formación previa en TICS, dificultaba el adecuado acompañamiento y seguimiento a sus estudiantes.

Los investigadores encontraron que los docentes contaban con los siguientes recursos: Adecuada conexión a internet 35.70%, Teléfono fijo 1.60%, teléfono celular sin acceso a internet 3.30%, teléfono celular con datos móviles 78.2%, computadora de un café internet o un familiar 7.90%, computadora y/o tableta propios 70.10%; la conexión a internet era inestable y en ciertos horarios 39.6%, la conexión a internet era buena y estable la mayor parte del tiempo 36.6%, los equipos que utilizaron (computadora, celular, etc.) tenían problemas de funcionamiento 44.7%, los equipos que utilizaron (computadora, celular, etc.) estaban en óptimas condiciones 45.2%. Además, para la comunicación con sus estudiantes tenían los siguientes medios: Comunicación vía telefónica 54.5%, clases en línea por plataforma (Zoom, Meet, Teams, etc.) 18.8%, comunicación directa con los padres por WhatsApp para dejar actividades 85.6%, comunicación directa con los estudiantes por WhatsApp para dejar actividades 34.9%, otro 3.7%. Dichos resultados nos permite conocer que, a pesar de ser una situación complicada para el sector educativo, los docentes implementaron diversos recursos desde sus posibilidades para atender a sus estudiantes y continuar en comunicación con ellos y sus familias.

Algunas de las conclusiones que se rescatan a partir de los resultados obtenidos hacen alusión a las dificultades que como docentes tuvieron que afrontar al trasladar su trabajo a casa; dificultades de horario, de espacio y responsabilidades en el hogar (labores de la casa y cuidado de familiares). Además, se hizo evidente la dificultad con la conectividad, puesto que, una pequeña parte manifestó tener red wifi; el resto tuvo que hacer uso de datos móviles. Sin embargo, muchos de ellos “tuvieron dificultades con las condiciones de sus equipos de cómputo y con la señal de Internet, situación que impidió en diferentes momentos poder cumplir con la labor docente y desde esta perspectiva, resulta difícil hablar de la calidad de aprendizajes” (Hodges et al., 2020, citado por Gallegos, Gamas y Álvarez, 2020, p.88). Lo anterior, nos permite identificar con qué

frecuencia se comunicaban docentes y estudiantes, y reflexionar si esos espacios eran suficientes para continuar conectados con el proceso académico.

Un cuarto trabajo corresponde a Fardoun, González, Collazos y Yousef (2020) con su *Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia (2020)*, buscando con ello evaluar las principales dificultades, estrategias utilizadas y un posible modelo educativo por parte de la escuela y los maestros, debido al apagón de la presencialidad y la educación en emergencia. Dicho estudio se llevó a cabo por medio de una entrevista realizada a 102 docentes; entre las preguntas se plantean: ¿Cuál es el mayor problema que ha podido observar en la implementación de modelos de educación virtual en estos momentos de confinamiento? Se obtiene como respuesta por parte de los docentes el desconocimiento de modelos pedagógicos, la evaluación y la carencia de recursos tecnológicos. Como segunda pregunta se propone: ¿Qué estrategias pedagógicas ha utilizado para soportar los procesos de enseñanza aprendizaje? En su gran mayoría, se utilizan blogs, portafolios, foros, trabajos colaborativos y videos. Por último, se pregunta: ¿Cómo ha sido la interacción? (con los estudiantes, colegas y directivos de la institución), allí se recolectan las respuestas teniendo en cuenta la siguiente escala de valoración: buena, excelente y regular.

Las mayores problemáticas identificadas se describen a continuación: 1) Herramientas de comunicación: se refiere a la plataforma tecnológica que se utiliza para soportar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se requiere de un espacio que permita que el docente desempeñe su labor de manera eficaz y proporcione los recursos tecnológicos adecuados para la interacción con los estudiantes. 2) Contenidos y materiales: representa los documentos, videos o presentaciones, que se reciben y envían para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. 3) Seguimiento y control: se debe tener un plan acorde a la retroalimentación pertinente al trabajo con los estudiantes. 4) Mecanismos de evaluación: hace referencia a los mecanismos apropiados y el seguimiento, que asegure que las respuestas de los estudiantes sean veraces.

Así mismo, se genera una propuesta de modelo de evaluación que sugiere tener dos planes de contingencia, el primero, donde se debe identificar el nivel educativo, el entorno y la disposición de todos los actores, docentes, estudiantes y directivos. El segundo, es el componente de tecnología que debe contar con: a) Acceso: si estudiantes o maestros necesitaban de soporte,

instalación o manejo de programas, y préstamo de equipos. b) Identidad: como se identificaba el estudiante en las plataformas virtuales. c) Herramientas tecnológicas: como apoyo a los procesos evaluativos. La evaluación debe ser constante, suficiente, pertinente y bien diseñada para que apoye el aprendizaje.

Un quinto trabajo corresponde a Navarrete, Manzanilla y Ocaña (2020) *“La Educación Básica a distancia en el contexto de la pandemia en México. Potencialidades y limitaciones”*, que busca analizar las potencialidades y limitaciones de la educación básica a distancia para dar continuidad a la educación en el marco de la emergencia sanitaria provocada por el SARS COV-2. Centrado en cuatro ejes principales: en el primero se presenta un breve recuento del desarrollo de la pandemia por COVID-19 y su evolución en México, así como de las medidas que se tomaron en su momento para dar continuidad a la Educación Básica; en el segundo apartado se hace una revisión de la situación actual de la Educación Básica a distancia, los medios utilizados para dar cobertura a los alumnos de este nivel educativo en México; el tercer apartado se centra en el análisis de las proyecciones hechas por las autoridades educativas para cumplir con el ciclo escolar 2020-2021, así como las ventajas y limitaciones a las que se enfrenta la modalidad a distancia, para dar cumplimiento a los objetivos planteados por la Secretaría de Educación Pública; en el cuarto apartado se presenta el análisis de los resultados y, finalmente se vierten las conclusiones que de dicha investigación se derivan.

Se consideró la modalidad a distancia como la única opción viable para seguir brindando educación a los alumnos de todos los niveles educativos, como parte de la metodología se crea el micro sitio web Aprende en casa 1 y 2, que contenía radio, televisión educativa y videos, que sirvió como apoyo didáctico durante la primera etapa del periodo de aislamiento social. Luego, Google realizó una capacitación de 500 mil docentes y padres de familia en el uso de la plataforma GSuite, como seguían siendo pocos los maestros capacitados, se proponen formaciones poniendo mayor énfasis en las emociones de los maestros y estudiantes, así como en la empatía entre ellos.

Con ello se concluye que, el sitio web sería otra propuesta que no ha contado con la planeación adecuada para su elaboración y diseño, ya que no se ajusta a las necesidades de maestros y estudiantes. La capacitación docente continúa siendo un punto pendiente para la agenda educativa. La radio y la televisión, despojan al profesor de la facultad de seleccionar los contenidos

de acuerdo a las necesidades. Este estudio nos muestra la urgente necesidad de la implementación de herramientas pertinentes para la educación a distancia, dando con sus resultados un análisis sobre los medios y plataformas utilizadas que se adapten a cada estudiante según su nivel escolar y así mejorar la brecha digital, invitando a superar los desafíos que como maestros se presentan, causados por las clases virtuales.

Y por última, una sexta investigación corresponde a De la Rosa y Díaz (2020), quienes realizaron su trabajo de fin de grado de maestros en educación primaria y que titularon “*Educación en tiempos de Pandemia*”. Este tiene como objetivo analizar las principales dificultades de la enseñanza bajo las consecuencias que ha provocado el virus COVID-19. Para ello se seleccionaron 167 familias cuyos hijos e hijas estudiaban en centros públicos, concertados o privados, ya que parte del objeto de este estudio es conocer el rendimiento académico del alumnado según el tipo de centro en el que se encuentre, así como la respuesta educativa que los centros y los agentes que lo componen tienen al respecto. Para la recolección de datos se implementó una encuesta conformada por 9 preguntas dirigidas a las familias, la cual se creó en la plataforma “Google Forms” y se difundió por “WhatsApp”, ya que era el medio más accesible para todos los participantes, la información obtenida posteriormente se recopiló a través de un análisis de porcentajes.

En su mayoría, los estudiantes de colegios públicos cuentan con dispositivos y con acceso a internet que permiten establecer comunicación con los maestros y la recepción de los contenidos. La satisfacción de los padres sobre el apoyo educativo recibido no fue muy favorable, ya que mencionan la falta de interés, de empatía, poca motivación para con sus hijos, falta de un plan diario y pocos apoyos didácticos; resaltan la desigualdad y el bajo rendimiento académicos, poniendo en evidencia cómo son más favorecidos los estudiantes de colegios privados comparado con los colegios públicos. Sin embargo, comprobaron que los diferentes centros tomaron la misma dirección para afrontar la hipótesis inicial de la investigación y que esta no fue comprobada.

3.2 Investigación sobre estrategias para acompañar las dificultades en lectura y escritura a estudiantes de Básica Primaria

Este apartado aborda una investigación que, a nivel nacional, se ha realizado durante los últimos cuatro años, sobre el acompañamiento pedagógico en las dificultades específicas de aprendizaje en la lectura y la escritura (DEA L y E), a estudiantes de básica primaria. De esta investigación consultada, se presenta una reseña donde se especifican aspectos como el nombre, objetivo, metodología, población, muestra y resultados.

Para comenzar, Corrales, Medina y Suárez (2018) en su tesis de maestría “*Estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora en la básica primaria*”, pretende identificar las dificultades más frecuentes que experimentan los estudiantes de tercero en la comprensión lectora de textos narrativos y analizar la efectividad de la aplicación de estrategias de lectura: antes, durante, recuento, discusión y relectura para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes del grado 3° de las Instituciones Educativas La Unión y Josefina Muñoz González en Bello y Rionegro (Colombia). Dicho estudio se desarrolló bajo un modelo mixto con un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, guiados por un diseño pre experimental. Con una población de muestra de 78 estudiantes del grado 3° de dichas Instituciones.

Entre las conclusiones más relevantes se encontró que las estrategias de lectura orientadas a la movilización del pensamiento como lo son la activación de saberes, la realización de conjeturas y predicciones, y la elaboración de juicios inciden positivamente en el mejoramiento de la comprensión lectora de los textos narrativos, lo que genera un alto grado de motivación en los estudiantes; se identificó a la vez, que las principales dificultades para la comprensión de textos narrativos están relacionadas con el recuerdo, la jerarquización de la información y la atención.

3.3 Rol de la familia en el proceso académico de los estudiantes durante la educación remota

Este apartado tiene como objetivo presentar investigaciones relacionadas con el Rol de la familia en el proceso académico de sus hijos, durante el tiempo de pandemia y confinamiento dado en el año 2020. En las investigaciones seleccionadas encontramos cuales fueron algunas posturas que tomaron los padres de familia a partir del traslado de la escuela a la casa, algunas estrategias y

orientaciones que se les brindaron para acompañar a sus hijos en el proceso, actitudes de ambos actores frente a esta nueva educación, entre otros.

Una primera investigación corresponde al trabajo de la Dr. Barreda (2020), quién investigó sobre *“las implicaciones del COVID-19 en familias de educandos cubanos”*. Su objetivo fue revisar las implicaciones del COVID 19 en la educación desde las experiencias vividas recientemente en cada familia. Para ello, se seleccionaron familias de niños de grupos vulnerables; el seguimiento se dio por vínculos consanguíneos, laborales, de amistades, y de familias con hijos con necesidades educativas especiales (NEE) asociados a discapacidades: auditiva, intelectual, trastornos del espectro autismo, trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Toda la investigación, fue apoyada en el método de la observación a distancia, la revisión bibliográfica y de sitios educativos digitales. Una de sus revisiones internacionales los acerca al seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020: inclusión y educación, de la UNESCO, en el que se identifica que a partir del COVID-19 los niveles de exclusión se profundizaran y se estima que alrededor del 40% de los padres de ingresos bajos y medios no apoyarán los aprendizajes de sus hijos, produciéndose riesgo de exclusión.

Durante el desarrollo de la investigación, se apreciaron aspectos como: la incertidumbre ante la responsabilidad de prevenir la pandemia desde los hogares; dudas sobre el aislamiento social, el confinamiento en los hogares, y la ruptura o cambio de rutinas de vida que esto conlleva; la búsqueda de información sobre el tema por diferentes vías; asunción de las tareas escolares en el hogar; anhelos por las actividades al aire libre; avidez por la docencia presencial; y la incertidumbre y expectativas disímiles sobre el regreso a la escuela.

Dentro de los resultados y las experiencias vividas, se evidencia la creación de varios proyectos de orientación y ayuda; se destacan los Grupos de WhatsApp en los que se han participado con el fin de conocer cómo se desarrollan los educandos y sus familias y aportar sugerencias que contribuyan a lograr coherencia en el sistema de influencias educativas que reciben niños, adolescentes y jóvenes en esta etapa de Covid 19. El Grupo de *“Orientaciones a NEE”* integrado por docentes y familias con niños, adolescentes y jóvenes con NEE (con más de 90 participantes activos) dirigido a ofrecer apoyo desde lo educativo a los educandos en las condiciones del hogar y, El Grupo de *“Ayuda Psicológica”* (con 124 participantes activos) dirigido

a brindar orientaciones psicológica, transmitir serenidad para garantizar el bienestar humano frente a la COVID 19 y otras circunstancias a quienes lo necesiten.

También, se evidencia variedad de orientaciones que se les brindaron a las familias para mantener la responsabilidad de guiar a sus hijos en la etapa de aislamiento social, algunas fueron: Divulgación por todos los medios de comunicación de las medidas a asumir para proteger la salud; conferencias diarias por el MINSAP, de actualización del estado de la pandemia en el país y en el mundo; orientaciones educativas por la televisión (teleclases); acompañamiento a distancia con los maestros de sus hijos, intercambios según posibilidades e iniciativas de docentes; y el empleo de la información digital con el portal Cuba educa que funciona como un foro en línea que brinda ayuda a los interesados en temas curriculares, con énfasis en la plataforma Repasador virtual, la oportunidad de aclarar dudas y la aplicación Mi Clase TV que permite el acceso a la descarga de las clases impartidas, y libros de textos digitales desde los dispositivos móviles.

Algunas de las conclusiones de la investigación que se rescatan a partir de los resultados obtenidos hacen alusión a que en la etapa de confinamiento por la pandemia COVID 19 se ha constituido en una oportunidad para nutrir las conexiones familiares, con énfasis entre padres e hijos; se destacan como familias potencializadoras en la etapa COVID -19, entre otras, a aquellas que buscan asesoramiento y se mantienen activas para lograr una mayor educación de sus hijos; se evidencia la necesidad, desde la investigación científica en las ciencias pedagógicas, de identificar y conocer la situación de los educandos, familias y contextos en condiciones de vulnerabilidad para prevenir las consecuencias del COVID -19; también es preciso continuar repensando el futuro de la sostenibilidad educacional ante situaciones de crisis, sobre todo referida a los educandos en condiciones de vulnerabilidad; y por último se resalta que ha sido muy provechosa esta etapa para lograr más experiencias en ambiente de conectividad, destacándose la necesidad de continuar la labor de desarrollo y dominio de las tecnologías en la educación.

La segunda investigación, corresponde al trabajo realizado por Lacomba, Valero, Postigo, Pérez y Montoya, de la Universidad de Valencia España (2020); nombrado como “*Ajuste familiar durante la pandemia de la Covid-19: un estudio de díadas*”, cuyo objetivo fue conocer las variables que explicaban los problemas de ajuste emocional familiar ante la pandemia del COVID-19, teniendo en cuenta las díadas de progenitores y sus hijos adolescentes, publicado en la revista de

psicología clínica con niños y adolescentes. En el cual tuvieron la participación de 31 díadas de adolescentes entre 11 y 19 años y sus cuidadores principales, siendo la mayoría las madres. Hicieron referencia a las restricciones sociales ocasionadas por la pandemia como: la limitación a permanecer solo dentro de los hogares, al mismo tiempo trabajando desde casa; otros perdieron su trabajo, lo que generó un grado alto de estrés, ocasionando cambios negativos en la convivencia familiar de los hogares; el desajuste emocional de los cuidadores; el clima familiar negativo; y las estrategias de regulación emocional deficientes en los hijos fueron las variables más relevantes. El resultado obtenido, señala la relevancia de atender a los miembros de las familias en su conjunto ante crisis vitales de este tipo, mediante programas de intervención que mejoren los vínculos familiares y las estrategias de regulación emocional.

Por esta misma línea, se evaluó la regulación emocional, la resiliencia y la sintomatología ansiosa, depresiva y el estrés, esto por medio de escalas y cuestionario, tanto a niños, adolescentes y sus cuidadores; lo que mostró que el gran malestar emocional de los adolescentes fue la baja resiliencia de estos y las estrategias deficientes de regulación emocional por parte de sus padres, sin embargo, estos hallazgos vienen a confirmar la importancia de la co-regulación emocional en las familias. Por ello, el estudio señala la relevancia de atender a los miembros de las familias en su conjunto ante crisis vitales de este tipo, mediante programas de intervención que mejoren los vínculos familiares y las estrategias de regulación emocional.

Para medir las variables de los criterios ansiedad, depresión y estrés, se usaron las estrategias sobre regulación emocional y resiliencia, de ambos miembros de la díada. Se utilizaron como medidas, las obtenidas de las 2 primeras semanas después del estado de alarma por el COVID-19, para analizar el peso de estas variables y al final se incluyó el clima familiar, el cual se tomó de las 8 semanas posteriores al inicio del estado de alarma.

Y por último, una tercera investigación corresponde al trabajo realizado por la Hna. Arias (2022) quien se dio a la tarea de investigar sobre el “Rol de los padres de familia en la educación en casa en tiempos de pandemia en el Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia”. Teniendo como objetivo conocer qué rol desempeñaron los padres de familia del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación de San Gil en el aprendizaje de sus hijos en casa en tiempo de pandemia ocasionada por el Covid-19. Para esto, realizó una

investigación cualitativa, teniendo como población los padres de familia de dicho colegio, con un enfoque interpretativo y un método de grupo focal, ya que pretendía dar respuesta a todos sus interrogantes, por lo que su técnica utilizada fue la entrevista.

Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación por parte de las familias, arrojan datos sobre la importancia de sostener las rutinas en el hogar para sus hijos: alimentación, higiene del cuerpo, nocturnas y escolares; además el fomentar valores humanos, familiares y educativos en sus hijos a través del ejemplo, como: leer, ver videos, saludar, dar las gracias y tomar decisiones; y por último, las acciones que hacen para apoyar las responsabilidades académicas, como: establecer normas y pautas de comportamiento, estímulos en la elaboración de tareas, fomentar la autonomía y estar pendientes en la preparación de las evaluaciones. Así pues, se rescatan los aprendizajes obtenidos por parte de los padres de familia en el acompañamiento de sus hijos en casa por la pandemia, como lo son: la influencia que tiene el ambiente familiar en la estabilidad emocional de los niños; la escasez de cooperación entre actores educativos; la importancia de conocer los horarios, agendas, fechas de trabajos y rutinas de sus hijos, dentro de la institución; y el acompañamiento y la motivación constante en sus aprendizajes.

Las conclusiones de la investigación que se desligan de los resultados se enfocan en: la importancia de las buenas relaciones entre la familia y la escuela, para el desarrollo personal y académico de los estudiantes; la atención e interés de los padres en las rutinas, como aspecto importante para desarrollar hábitos de organización del tiempo, espacio y actividades; el reconocimiento de los padres de una necesidad de formación de sus hijos para que sean más autónomos y seguros; en lo fundamental que es trabajar en las escuelas los aspectos de parentalidad, comunicación, involucramiento, voluntariado, aprendizaje de aspectos del hogar, participación en la toma de decisiones y colaboración; y por último, se resalta un sesgo en la investigación, ya que los entrevistados fueron todos profesionales, quedándose sin conocer qué hicieron las familias con otras condiciones.

4 Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar el rol de la familia durante el acompañamiento pedagógico a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria, con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ello en medio de la pandemia y el confinamiento.

4.2 Objetivos específicos

Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por las familias y los docentes, durante la pandemia y el confinamiento, para acompañar el proceso de enseñanza de la lectura y escritura de los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria, con dificultades específicas en el aprendizaje.

Identificar las implicaciones que tuvo la implementación de la educación remota en el aprendizaje de los estudiantes y en las familias.

5 Marco teórico

5.1 Educar en tiempos de pandemia: Un reto para los actores educativos

En el presente apartado se pretende realizar una contextualización de la pandemia, las influencias de esta en el sistema educativo, dando cuenta de las nuevas formas de enseñar y de aprender; así como los actores involucrados (padres de familia, estudiantes, docentes) y su relevancia en los procesos de enseñanza aprendizaje. Como también los aspectos relacionados con las estrategias utilizadas por los docentes en tiempos de educación en casa.

Dentro de los autores retomados encontramos a: Álvarez (2020), Argandoña (2020); Córdor (2020); Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL). Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) (2020); Dussel (2020); Echeverri (2020); Lion (2020); Martínez (2020); Quiroz y Martínez (2020); Narvárez y Yépez (2020); Novoa y Pirela,

(2020); Oros (2020); Rappoport (2020); Rodríguez (2020); Ministerio de Educación Colombiano [MEN] (2016); Rueda (2012) y Constitución Colombiana (1991).

En la actualidad la pandemia del COVID-19 ha generado una gran emergencia a nivel global causada por el virus SARS-CoV-2, que tuvo su epicentro en la ciudad de Wuhan-China a finales del año 2019, y que se ha expandido por todo el globo terráqueo, llegando a Latinoamérica a principios de los primeros meses del año 2020, produciendo grandes afectaciones en lo que conocemos como “normalidad”, no sólo en el ámbito de la salud pública sino en todas las esferas sociales (cultural, comunicativa, religiosa, educativa, económica, política). Al respecto Echeverri (2020) plantea que “con la llegada de la pandemia se modifica el devenir de la ciudad, debemos reflexionar cómo se trabaja, cómo se ama, cómo se estudia y cómo se muere en ella” (p.72).

En consecuencia, se han generado en lo público y en lo privado nuevas condiciones alrededor de la salud y del cuidado de la vida que han causado grandes cambios en las prioridades, en las interacciones y también en nuestro lenguaje como humanidad. Hoy, la amenaza de la extinción está presente y esto nos ha obligado como raza a tomar medidas globales, locales e individuales de protección y cuidado de la vida en todos los sectores de la sociedad, incluyendo al sector educativo que ha sido igualmente permeado por la emergencia.

En efecto, en lo educativo se han generado impactos en los procesos de enseñanza aprendizaje y en las formas de concebir la escuela como algo estático, transformando incluso el formato educativo presencial caracterizado por habitar un espacio físico, tangible y comunicativo, por uno remoto (virtual), intangible y distante, provocando un desplazamiento de la esfera pública en la que se da la educación, a la esfera privada (doméstico), convocando a nuevas formas de percibir la escuela, de habitarla, distintas formas de estar en clase, como estudiante y como docente.

Ahora, cuando enseñamos, nos encontramos con un silencio sin rostro que no nos permite interpretar lo que pasa. Entonces suponemos muchas cosas sobre el silencio: que se trata de una oposición velada a nuestras formas de enseñar; es desánimo, apatía, desinterés; puede ser, también, un control que antes no existía en el uso de la palabra: ahora las clases se comparten con otras personas que antes no

estaban en el salón, no participaban de esa educación escolarizada; entonces, quizás, el silencio sea soledad, presión, control. (Echeverri, 2020, p. 164)

En el contexto educativo colombiano la educación se concibe como un derecho fundamental según la Constitución Colombiana de 1991, en el artículo 67. El Estado debe garantizar que todos los niños, niñas, adolescentes accedan al servicio educativo, generando garantías para su acceso, permanencia y calidad; independiente de las condiciones socio-ambientales y del momento histórico actual. En Colombia las brechas de desigualdad no permiten hablar del ejercicio pleno de lo que está escrito, en lo que se refiere a una vida digna y tampoco a una educación con calidad. Con la pandemia se están agudizando las desigualdades, las brechas socioeconómicas y educativas, que se presentan significativamente en los contextos donde no hay presencia del Estado. Al respecto Lion (2020) sostiene que (...) persiste la desigualdad radical, que incluye el nacionalismo, la supremacía blanca, la violencia contra las mujeres, las personas queer y trans, y la explotación capitalista encuentran formas de reproducir y fortalecer sus poderes dentro de las zonas pandémicas (p. 2).

Es así que, con la pandemia la vulnerabilidad aflora o se incrementa en nuestro país, las personas han perdido sus empleos, los niños y niñas no van a las escuelas y quedan expuestos a abusos y maltratos en sus propias familias, las mujeres son víctimas de maltrato doméstico y feminicidios, algunos no tienen otra opción que salir al “rebusque” para poder sobrevivir. Narváez y Yépez (2020) constatan que:

(...) basta solo con echar un vistazo alrededor, en donde solo con salir a una tienda se evidencia la necesidad de la población vulnerable que no tiene otra opción más que salir a la calle, exponiendo su bienestar y el de sus familias para buscar su sustento diario, por ejemplo, vendedores de tapabocas y guantes, frutas, verduras, juegos de entretenimiento, trajes anti fluido y un sinnúmero de productos que permitan llevar a cabo el denominado “rebusque”. Población conformada por cientos de familias que en su mayoría tienen al menos un niño o niña dentro del sistema educativo. (p. 12)

Adicionalmente, respecto al ámbito educativo, el BID (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020) expresa que el cierre de las instituciones tendrá repercusiones en el aprendizaje, y se prevé estragos principalmente en la población vulnerable, los que se encuentran en estado de

pobreza, los estudiantes pertenecientes a etnias, migrantes, los que poseen condiciones de extra edad, fracaso escolar, capacidades diversas o barreras para el aprendizaje y la participación. También afirma que “esta situación podría agravarse más aún en sistemas educativos que no cuentan con mecanismos efectivos de educación a distancia acordes a las características de los hogares” (p.3), es decir la posibilidad de acceso a sistemas tecnológicos y de conexión a internet, lo que puede implicar ampliar aún más las brechas de desigualdad social y educativa.

Todo este contexto y las nuevas condiciones socio ambientales, han propiciado cambios estructurales en la educación, obligando a una variación en la modalidad de enseñanza, que ha pasado de ser exclusivamente presencial, donde los estudiantes han recibido clases dentro de las aulas, a un espacio casi intangible, virtual, remoto. Algunas de las denominaciones de esta actual forma de educar han sido abordadas por varios autores como: educación virtual, educación a distancia o educación remota. Rodríguez (2020) plantea que:

En un principio, la enseñanza a distancia se justificó como método sustitutorio: se realizaban a distancia aquellos estudios que no contaban con suficientes recursos para darse de forma presencial. La situación actualmente es distinta, la enseñanza a distancia ha seguido un acelerado proceso de desarrollo en la medida que se fueron logrando grandes avances en los soportes tecnológicos de la comunicación a través del internet y la virtualidad, que sumado a una demanda educativa creciente, permitió la expansión de la educación a distancia y que en el contexto de las condiciones actuales de la crisis sanitaria mundial originada por la pandemia, ha dado acelerado e intensificado la educación a distancia como un proceso que ha llegado para instalarse como parte de nuestra realidad educativa de manera permanente. (p.164)

La nueva modalidad de enseñanza ha generado confusiones en la terminología dadas las condiciones de emergencia, caos e incertidumbre en la que surge. Inicialmente se piensa que se podría denominar Educación Virtual, porque se genera a distancia, utilizando plataformas virtuales y tecnología. Pero en esto surge un desencuentro y es que la educación virtual es una modalidad de educación ofrecida por distintas instituciones de enseñanza, organizada y estructurada para tal fin, que según Nieto (2012) se inicia para dar respuesta a la expansión demográfica y para brindar

cobertura y flexibilidad. Al respecto desde el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2016) se plantea que:

La educación virtual es una modalidad de la educación a distancia; implica una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las TICs. No se trata simplemente de una forma singular de hacer llegar la información a lugares distantes, sino que es toda una perspectiva pedagógica. (p.1)

Por lo anterior, la modalidad de educación ofrecida en los años 2020 y 2021 no se podría definir como educación virtual, porque se está prestando en condiciones adversas, es improvisada, sin una planificación u organización previa y mucho menos ha sido incluida en los planes o lineamientos curriculares. Es así, como surge el concepto de Educación remota, que según Murillo (2020) es provisional y transitoria, y que atiende las necesidades actuales mientras se pueda volver a la “normalidad” que representa la presencialidad en las aulas. Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond citados en Murillo (2020), exponen que la emergencia:

Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirán personalmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. (p.4)

Para concluir, según el BID (2020) la educación por medios remotos puede ser considerada un modelo de educación a distancia para proporcionar soluciones de corto plazo y mantener cierta continuidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En consecuencia, la situación actual ha desestabilizado lo que conocemos como escuela, ha generado una reinvención de los actores educativos, los estudiantes, los docentes y la familia, diferente a lo que podríamos catalogar como “normal”. Las actividades que eran consideradas propias de la vida privada se han combinado con la vida pública, dificultando encontrar la línea divisoria entre los dos ámbitos. Los roles han cambiado, los docentes combinan las actividades de la vida privada con sus funciones laborales, y en las familias sucede lo mismo, se acoplan las actividades familiares con las escolares, los padres de familia adaptan sus hogares a la escuela y

los estudiantes estudian en casa, aunque suene algo paradójico o impensable en algún momento antes de la pandemia. En esta línea Narváez y Yépez (2020) expresan que:

En una “normalidad académica”, son principalmente los centros educativos quienes se encargan, en su mayoría, de la educación de los estudiantes, brindándoles las herramientas necesarias para lograr que ellos aprendan, claro está, con el acompañamiento necesario de las familias y la voluntad del mismo individuo de aprender. Sin embargo, dada la situación actual, todo ha cambiado, y las familias, que son el pilar fundamental de la educación, han tenido que jugar el papel principal del proceso educativo junto con profesores, intentando llevarlo de manera satisfactoria. (p.15)

Adicionalmente en muchos casos los docentes no sólo realizan actividades laborales y domésticas sino académicas, en tal caso la carga de actividades sería desproporcionada. Se mezclan lecturas, exposiciones, trabajos, labores domésticas, asear, atender enfermos familiares con hacer planeaciones, calificar, llenar formatos, atender padres de familia, tener reuniones, asistir y realizar clases remotas, entre muchas otras actividades. Respecto a esta sobrecarga Oros, Vargas y Chemiskuy (2020) explican que:

Durante los últimos meses los docentes han visto modificados varios aspectos de su trabajo; por ejemplo, el lugar donde desarrollan su tarea laboral, el tiempo y los recursos que emplean para enseñar y los canales de comunicación. Posiblemente, estos cambios acontecidos en el entorno laboral y en las condiciones de trabajo han conllevado un incremento en la percepción de estresores laborales y/o en la intensidad atribuida a los mismos por parte de los educadores. (p. 2)

Por otra parte, los docentes como actores educativos adoptan diferentes posturas frente a la emergencia, que pueden influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos. En el caso de la Educación superior, lo cual puede aplicarse a la Educación en general, Quiroz y Martínez (2020) plantean 3. La primera abarca los docentes que se ubican en “es mejor esperar a que se normalice todo” (p.3), estos docentes prefieren esperar a que la situación se normalice, ven con acierto el cierre de las instituciones y la espera a que reabran para asumir con total

responsabilidad su rol, aunque esta opción con el tiempo se va tornando poco viable, por la incertidumbre respecto al final de la emergencia.

La segunda postura es la de percibir la situación actual como un reto u oportunidad para aprender y para mejorar como docentes el proceso de enseñanza, por lo que “(...) que ve en esta situación de cuarentena un reto, en el que hay nuevas posibilidades de aprender, gestionar y enseñar en línea (...)” (p.3). Estos docentes están innovando, preparándose mediante la utilización de las TICs con plataformas y recursos digitales que atienden las necesidades y gustos de los estudiantes haciendo su trabajo con convicción y vocación, favoreciendo los procesos de los estudiantes y del mismo sistema.

Finalmente, la tercera postura plantea que “hay una situación de anormalidad” (p.3), lo que se podría catalogar como la visión del docente como sujeto político, donde se enfrenta la crisis “con responsabilidad, capacidad crítica y actuando con resiliencia, pero también exigiendo la equidad con los recursos y con las posibilidades académicas en pos del bien común” (p.3). Desde esta postura se ve con agrado no sólo la capacitación docente en medios tecnológicos, sino la facilitación de medios a los docentes y estudiantes, así como la inversión en plataformas y en redes que al fin es un derecho de los estudiantes, no sólo tener acceso a la educación, sino contar con los recursos para que este sea viable y con la mejor calidad posible.

En el caso de los padres de familia, se han tenido que enfrentar a distintos desafíos dadas las repercusiones en áreas como la economía, la salud física y el estado emocional, que hacen que igualmente se tengan percepciones distintas respecto a la educación de sus hijos e hijas. La crisis ha generado que muchas personas pierdan sus empleos, pierdan integrantes de la familia, sean afectados por la misma enfermedad teniendo secuelas o que emerjan problemas de salud mental que inciden definitivamente en sus prioridades familiares, percepciones y actitudes respecto a las nuevas formas de educación. Al respecto el Grupo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (UNSDG), como se citó en UNICEF (2020) afirma que:

La pérdida repentina de ingresos familiares afecta la capacidad financiera de madres, padres y cuidadores para acceder a bienes y servicios esenciales para satisfacer las necesidades de los niños y las niñas. Las desigualdades en el acceso a servicios de salud, a esquemas de protección social y de ingresos, la posibilidad de adquirir alimentos nutritivos, la ausencia

de infraestructura de saneamiento e instalaciones de agua para el lavado de manos en los hogares, la falta de opciones de conectividad y de aprendizaje remoto o a distancia, pueden ampliar las brechas de inequidad en el ejercicio de derechos. (p.7)

Vemos así, que las posturas también están relacionadas con los estratos socio-económicos que asignan construcciones culturales y educativas a unos y otros. Es decir, una familia en estratos bajos puede que no cuente, no sólo con los recursos tecnológicos para hacer el acompañamiento escolar sino con los conocimientos que se están trabajando según los currículos. Al respecto Narváez y Yépez (2020) opinan:

Ondeando un poco más en las problemáticas tratadas, no se debe desconocer que, dentro de muchos de los hogares, independientemente de que tengan o no el acceso a las telecomunicaciones, la oportunidad de la participación virtual y los medios o equipos necesarios para hacerlo, no se cuenta con la preparación necesaria de los padres para hacer el debido acompañamiento a sus hijos en el proceso educativo, pues en muchos de estos hogares la educación formal alcanzada por los menores es superior a la alcanzada por sus padres, lo cual representa una de las brechas más importantes en la situación actual, lidiada mediante la virtualidad. (p.13)

Otros padres de familia puede que cuenten con los recursos económicos para proveer lo necesario en tecnología, tengan igualmente los conocimientos por haber avanzado en su escolaridad, pero no cuentan con el tiempo para hacer el acompañamiento; también pueden incidir aspectos socio-emocionales, por lo que la crisis ha generado afectaciones en la salud mental, que pueden producir desmotivación, ansiedad, depresión, entre otros, que dificulten el acompañamiento pedagógico.

Por otro lado, algunos padres de familia también manifiestan no estar preparados para asumir el “papel de docentes de sus hijos”, así como no considerar este rol como agradable o placentero, no contar con las capacidades necesarias, como la paciencia, la creatividad o la recursividad, habilidades asignadas a la labor docente. Otra variante, es que en muchas ocasiones los padres salen a trabajar y utilizan diferentes personas consanguíneas o no, para el cuidado de sus hijos e hijas; se observa que estos cuidadores elegidos pertenecen en su mayoría a personas con avanzada edad que no manejan medios tecnológicos, lo que hace difícil el acompañamiento escolar

y el acceso a las clases. En otros casos, cuando las familias cuentan con los recursos económicos, son utilizadas agencias que brindan el servicio de docencia y niñeras a domicilio que acompañan el proceso de educación remota.

Los cambios o crisis laborales y económicas hacen que los hogares se enfrenten a carencias que pueden impactar a los estudiantes como seres integrales, por ejemplo la reducción en el consumo de alimentos dentro del rango de variedad y cantidad, provocando desmejoramiento en la salud y posible desnutrición, que sabemos pueden afectar las capacidades cognitivas. En este sentido la UNICEF (2020) expresa que:

Una de las mayores repercusiones sobre el bienestar de los hogares que tendrá la pandemia del COVID-19 será de tipo económico, en particular sobre aquellas personas con inserciones laborales más precarias e informales. La literatura apunta que el empeoramiento de los indicadores de exportaciones, inflación, tipo de cambio, el incremento del desempleo y la caída de salarios reales tiene repercusiones en los niveles de pobreza, desnutrición y abandono escolar. (p. 29)

Por otra parte, en el aspecto emocional los niños y las niñas pueden ser espectadores o también víctimas de lo que sucede a su alrededor, las dificultades económicas, la violencia intrafamiliar, la apatía respecto al proceso educativo sumado al encierro y aislamiento pueden provocar dificultades socio emocionales que inciden en lo académico, como lo afirma la UNICEF (2020):

Las niñas y los niños perciben lo que ocurre a su alrededor y reaccionan ante ello, consciente o inconscientemente: pueden responder al estrés de diversas formas, por ejemplo, mostrándose más dependientes, preocupados, angustiados, enfadados o agitados, encerrándose en sí mismos o volviendo a conductas que ya no mostraban, como mojar la cama. Situaciones como desastres naturales, las crisis sociales y sus efectos en el hogar les afecta y puede generarse sentimientos de ansiedad y estrés tóxico que también pueden dañar su salud. (p. 38)

En cuanto a las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes existe gran variedad de recursos, herramientas y apoyos. Dichas estrategias no dependen sólo de las capacidades de los

docentes como en épocas “típicas de educación” sino de factores relacionados con los estudiantes, como el acceso a internet y a dispositivos tecnológicos. Así como factores relacionados con los recursos humanos, como es el acompañamiento en clase y responsabilidades, al respecto la UNESCO (2020) afirma que:

(...) muchos de los hogares de los niños, niñas y jóvenes de los países latinoamericanos no cuentan con conexión a internet ni con dispositivos digitales (teléfonos inteligentes, tablets, computadoras/ordenadores). En estos casos es necesario optar por otras vías de comunicación, como el teléfono y el correo ordinario. (p. 13)

Sin embargo, Lion (2020), considera que “lo más difícil o lo más complejo para los docentes en estos escenarios, es cómo garantizar la inclusión y la equidad en las propuestas de enseñanza para favorecer que todos/as aprendan” (p.4); lo anterior en medio de difíciles condiciones de acceso y las brechas de uso que siguen siendo parte del contexto educativo en nuestro país.

En este sentido la UNESCO (2020) plantea que en los planes de aprendizaje es necesario considerar la situación de los estudiantes y de las familias, incluso se sugiere tener un registro de estos aspectos.

Por tal motivo, es imprescindible contar con la información sobre los aprendizajes alcanzados por cada estudiante hasta el momento del aislamiento y conocer la infraestructura de las viviendas donde pasan la cuarentena, afectaciones económicas que pueden estar viviendo las familias, situación epistemológica del entorno, etc. (p.7)

El maestro cuestiona su práctica y cómo generar estrategias de adaptación y flexibilización a las diversas realidades de los y las estudiantes, Lion (2020) presenta la crisis como una oportunidad para los docentes de “diseñar propuestas educativas de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico” (p.3). También se hace varias preguntas: ¿Qué vale la pena ser enseñado con mediación tecnológica? Insiste en la necesidad de elegir qué contenidos son vitales, para construir aprendizajes significativos, donde los estudiantes se apropien y los conocimientos sean puestos en práctica en sus contextos, obviando aprendizajes mecánicos que estén a un click en la web.

Por otro lado, cuestiona el “¿Cómo situar las actividades que tengan relación con los intereses y motivaciones?” Por lo que la necesidad de conocer las particularidades de los estudiantes, sus habilidades, intereses, dificultades, motivación, ritmos, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, que permitan facilitar que los estudiantes desarrollen aprendizajes con gran impacto pedagógico.

Otro interrogante es ¿Cómo conjugar lo cognitivo con lo emocional? Ello dada la necesidad hoy de sostener el vínculo con los estudiantes, de construir relaciones empáticas, no sólo enfocados en los contenidos sino en el ser humano detrás de cada estudiante. Finalmente, la autora se pregunta por ¿Cómo abordar la diversidad que siempre estuvo en nuestras aulas con propuestas inclusivas? Lo anterior abarcando necesidades que pueden no ser nuevas o que han surgido con las nuevas condiciones y que además tengan en consideración los intereses de los estudiantes.

Por otra parte, la tecnología se convierte en un recurso didáctico para el desarrollo de las clases a distancia (medios remotos), como lo ratifica la UNESCO (2020) “las herramientas digitales de comunicación son grandes aliadas para el desarrollo de la educación no presencial, pero también pueden ser un factor de agobio debido a la cantidad de opciones disponibles y la complejidad de uso” (p.13). Así, los docentes se ven expuestos a retos tecnológicos, emergiendo la necesidad de aprender a utilizar herramientas, de manera autónoma y recurrir incluso a tutoriales en la red, sin embargo, hay algunos docentes quienes han tenido la posibilidad de formarse en las TICs.

Frente a la evaluación Dussel (2020) menciona que no es un aspecto primordial en estos tiempos, sin embargo, considera que es un proceso de retroalimentación que debe responder a las necesidades de los estudiantes, dicha evaluación debe ser integral, flexible, situacional, cualitativa, también propone varios tipos de evaluación: la autoevaluación, donde los estudiantes tengan la posibilidad de ser críticos frente a su proceso de aprendizaje y la coevaluación de manera grupal donde los estudiantes tienen la capacidad de evaluar a sus compañeros teniendo en cuenta criterios de rendimiento académico. Para la UNESCO (2020):

Diseñar actividades y estrategias para la autoevaluación y la meta cognición del estudiante resulta de especial importancia en este particular contexto de enseñanza a distancia. De esta forma, se potencia la autonomía del alumnado, la estructuración de sus aprendizajes y el desarrollo de capacidades. (p.29)

Con lo anterior se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades y competencias que le permitan un aprendizaje que pueda ser utilizado en su contexto inmediato y potencialice conocimiento como bases para futuros aprendizajes.

Lo anteriormente planteado nos ubica en las realidades asociadas a lo que ha significado estudiar, educar, formar, en tiempos de pandemia y confinamiento; sus implicaciones en los cambios que hemos tenido como sociedad, lo que nos convocan a nuevas reflexiones, a nuevas formas de ser y sentir la escuela, una reinención de los protagonistas de esta obra humana llamada: Escuela.

5.2 Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura: Una mirada pedagógica

En el presente apartado se pretende conceptualizar, las Dificultades Específicas del Aprendizaje en Lectura y Escritura (DEA L y E), desde las concepciones, los modelos y el abordaje de la intervención psicopedagógica. Dicho apartado contiene posturas de trabajos realizados por: Restrepo (2016); Sánchez (2016); Isaza (2015); Cannock (2014); Sánchez y García (2014); Goikoetxea (2012); Hernández (2009); Rubio (2008); Montealegre y Forero (2006); Restrepo y Sánchez (2006); García (2003); Caldera (2003); Escoriza (1998); Serrano y Peña (1996); y Defior (1993).

Para comenzar la conceptualización de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA), es necesario retomar la importancia de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, como competencias que desarrolla el ser humano a partir de su interacción con su cultura y que va a necesitar a lo largo de su vida para desempeñarse en sociedad. Al respecto Romeu (citado por Sánchez, 2016) afirma que:

Las habilidades comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las

habilidades del lenguaje y a partir de ellas nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad.
(p. 38)

Como se ha planteado, dentro de las habilidades comunicativas se encuentra el aprendizaje de la lectura y la escritura, que se constituye como un aprendizaje vital para el ser humano, en la medida en que éste acompaña a los individuos a lo largo de la existencia, y no sólo en el ámbito escolar. El mundo está pletórico de mensajes escritos, de códigos que demandan la competencia lectora, así como de demandas escriturales, sea para desempeñarse en el ámbito educativo, laboral, o en las relaciones interpersonales.

Es decir, la lectura y la escritura atraviesan al ser humano y le permiten la inserción en la cultura, Montealegre y Forero (2006) al respecto, afirman que “la adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo” (p.25). Pero ¿Qué sucede cuando este aprendizaje se torna complejo o difícil para un individuo? ¿Cuándo los estudiantes presentan dificultades específicas del aprendizaje? ¿Cómo identificar y evaluar a los estudiantes con dificultades específicas en lectura y escritura?

Teniendo en cuenta los anteriores interrogantes desarrollaremos el marco conceptual de las (DEA L y E), desde diferentes enfoques: el enfoque médico, el psicolingüístico y el cognitivo. En este sentido, el conocer como se ha construido el concepto de las DEA desde los diversos modelos, nos permite acercarnos a los criterios de diagnóstico que se han utilizado y los que siguen vigentes, y cómo estos han incidido en la inclusión o exclusión de un grupo de estudiantes que presentan características específicas, que provocan algún tipo de dificultad de aprendizaje evidenciado en la escuela. Además, es necesario visualizar las decisiones que toman los actores educativos, respecto a la evaluación, los apoyos y acompañamientos a los estudiantes con (DEA L y E).

5.2.1 Las definiciones de las dificultades específicas de aprendizaje, un recorrido histórico

Como dice Cannock (2014), las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) son alteraciones evolutivas de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición y consolidación de la lectura, escritura y cálculo; pese a una instrucción convencional, nivel de inteligencia y

oportunidades socioculturales adecuadas. Podemos decir, que los niños cuando leen con una precisión, velocidad o ambas variables, muy por debajo para lo esperado según su edad y grado de escolaridad en el que se encuentren y sin contar con otros trastornos que expliquen esta dificultad específica, entran en una de las categorías menos comprendidas y más debatidas de la Educación Especial.

Desde el enfoque clínico los profesionales que se encargaban del conocimiento de las DEA eran médicos como: (Broca y Wernicke), (Gall) médico fisiólogo, (Otón) oftalmólogo, (Strauss) neuropsicólogo. Quienes utilizaban términos desde su disciplina como: dislexia, afasia y disgrafía, para definir las características de las niñas, niños y adultos que presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, dichos profesionales utilizaban técnicas para evaluar con base en criterios específicos siendo uno de ellos, la discrepancia entre coeficiente intelectual y el rendimiento académico. Durante la detección empleaban como referentes: manuales de instrucción, que les permitía hacer un diagnóstico teniendo en cuenta las posibles causas que generaban las dificultades, dentro de las que se encontraban los traumas adquiridos a nivel cerebral en los dos hemisferios, repercutiendo en afectaciones de tipo perceptivo-motor, también acuñaban causas asociadas con complicaciones durante el embarazo, prenatales, perinatales y postnatales. Concluyendo, que desde esta mirada los factores endógenos, es decir los que tiene su origen en el interior del individuo, eran claves o exclusivos para que se presentara o diagnosticara una DEA.

La definición de las DEA ha tenido muchas variaciones a lo largo del tiempo, en 1975, la primera ley de financiación de la educación especial en los Estados Unidos de América (ley de educación para todos los niños con minusvalías), define las DEA como un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos; en 1977, el Departamento de Educación Americano, añaden que, los equipos multidisciplinares de las escuelas norteamericanas podían identificar las DEA, si existe severa discrepancia entre la capacidad intelectual y el rendimiento en una o más de las áreas: Expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, habilidad lectora básica, comprensión lectora, cálculo y razonamiento matemático; el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM), en su cuarta versión (DSM-IV), menciona la existencia de las DEA cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo o expresión escrita es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia, según indican pruebas normalizadas administradas individualmente.

En esa misma línea, una de las definiciones consensuada ha sido la expresada en la ley IDEA del 2004, donde se concibe de manera general, que las DEA son:

Un desorden en 1 o más de los procesos psicológicos básicos envueltos en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, dicho desorden puede manifestarse en una habilidad deficiente para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. (Goikoetxea, 2012, p. 7)

Dentro de la definición de DEA por IDEA 2004 encontramos que no cambia mucho su concepción, sin embargo, dentro de esta nueva percepción de las DEA, se hace énfasis en la participación de otros actores como los padres de familia, los docentes de aula y el profesional idóneo, quienes hacen parte del grupo de diagnóstico (Goikoetxea, 2012, p. 7).

Además, en el 2006 la ley IDEA, hace una modificación, donde son incluidos los siguientes criterios: a) No se debe exigir el uso de una discrepancia severa entre la capacidad intelectual y el rendimiento para determinar si un niño tiene una dificultad específica de aprendizaje; b) Se debe permitir el uso de un proceso basado en la respuesta del niño a una intervención basada en la investigación científica y; c) Se puede permitir el uso de otros procedimientos alternativos basados en la investigación para determinar si un niño tiene una dificultad específica de aprendizaje.

Por último, en el año 2013, el DSM en su quinta y actual versión (DSM V), nos dice que las DEA, se caracterizan por una dificultad en el aprendizaje y en la práctica de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de síntomas como lectura de palabras imprecisas, lentas y con esfuerzo, dificultad para la comprensión, las reglas ortográficas, la expresión escrita, el sentido numérico y el razonamiento matemático. Las aptitudes académicas afectadas están principalmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del niño e interfieren significativamente con su rendimiento académico, éstas se pueden evidenciar en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo.

Es importante mencionar, la brecha significativa que se crea debido a las múltiples manifestaciones, que hacen que las familias no comprendan a sus hijos y los maestros a sus estudiantes los cataloguen como inatentos, incluso como flojos o perezosos; es allí, donde es

necesario reflexionar sobre cómo se está viendo a los estudiantes con DEA dentro y fuera de las instituciones educativas.

En este sentido, como maestras en formación de Educación Especial, consideramos pertinente enfocarnos en una nueva perspectiva de las DEA más amplia e inclusiva, que permita reconocer al sujeto desde su diversidad, con sus fortalezas y dificultades, para ello abordaremos a continuación los enfoques cognitivo, psicolingüístico y psicopedagógico. Cabe señalar que, dentro de nuestro quehacer pedagógico los enfoques enunciados anteriormente se articulan, permitiendo que el docente pueda realizar las evaluaciones e intervenciones pedagógicas correspondientes respondiendo a las necesidades y dificultades que los estudiantes con DEA presentan.

Al respecto, Defior (1993), conceptualiza las DEA desde un enfoque cognitivo y educativo, con el propósito de tener una nueva mirada, más inclusiva, frente a los niños, niñas y adultos con dificultades en la lectura y escritura, es decir que se encuentran por debajo del nivel esperado. Con este nuevo enfoque las DEA dejan de ser percibidas como un trastorno o enfermedad, para concebirse como una Necesidad Educativa Especial (NEE), al describir de manera heterogénea a los estudiantes con DEA.

Igualmente, Defior (1993) expone que la lectura y la escritura son habilidades complejas que implican la utilización de los procesos cognitivos básicos y superiores. Desde dicho enfoque las habilidades comunicativas de lectura y escritura implican procesos cognitivos básicos (percepción, atención, concentración, memoria) y procesos cognitivos superiores (pensamiento, lenguaje, inteligencia) utilizados en la escritura o la producción textual, por tanto, según Caldera (2003):

La escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinar suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto. (p. 364)

En este sentido, desde el enfoque cognitivo se propone el modelo Hayes y Flower (1980), cuyo objetivo se enfoca en la identificación y descripción de los procesos que configuran y se utilizan en la acción de la escritura (como se cita en Escoriza, 1998, p.149). Por consiguiente los

componentes que interactúan en el proceso de escritura son: la planificación, la textualización y la revisión.

Según Escoriza (1998) en la planificación, encontramos la elaboración de un plan de escritura que implica la representación mental de una serie de acciones cognitivas tendentes a servir de guía y control del proceso de composición escrita. Y según este modelo tiene tres subprocesos: a) generación de los contenidos, b) organización y; c) establecimiento de objetivos. (p.149)

Seguidamente está la textualización, que “consiste en transformar las ideas generadas y organizadas en el proceso de planificación, en discurso escrito lingüísticamente aceptable” (p. 146), apuntando a una construcción escrita coherente, cohesiva y con el objetivo de comunicar. Dentro de este proceso Escoriza (1998), plantea que las siguientes estrategias acompañan el proceso de textualización: estrategias retóricas (identificación de la audiencia), estrategias meta cognitivas (acciones y decisiones) y las estrategias de composición, que según Beaugrande et al (como se citó en Escoriza, 1998) consisten en:

Ajustar la organización del discurso deseado a la forma literaria seleccionada (género discursivo), la cual determina de una manera específica los elementos informativos (categorías informativas), que deben ser incluidas en el discurso y su ordenamiento a lo largo de la progresión temática. (p. 150)

Por último, está la revisión, donde “la función principal de este proceso se concreta en tratar de mejorar la calidad de la composición escrita mediante una reevaluación o análisis crítico del discurso escrito” (p. 150). Por medio de la revisión se detectan posibles errores a la hora de la producción escrita con aspectos relacionados con la coherencia, cohesión, macro estructura y ortografía.

Por otra parte, desde la concepción psicolingüística se propone la identificación de otros factores que pueden incidir en que no se dé el aprendizaje, tales como el contexto, los factores asociados al hacer docente y al ámbito familiar; donde son importantes consideraciones como los saberes previos del estudiante, el estilo de aprendizaje y su entorno socio-cultural. Es así como Hernández (2009):

Aboga por llevar a cabo un proceso integrador de diagnóstico e intervención teniendo en cuenta que las dificultades pueden estar no sólo en el alumno, sino también en lo que lo rodea, es decir, tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza. (p. 3)

De igual manera, Escoriza (1998) plantea que es necesario concebir las dificultades de aprendizaje, desde un modelo constructivista del aprendizaje y la enseñanza, permitiendo reconocer otros factores influyentes, durante la producción textual, como la interacción constante entre los procesos de enseñanza - aprendizaje: la persona que aprende, el profesor que orienta el proceso de aprendizaje y los contenidos que sustentan el objetivo de enseñanza - aprendizaje. Es decir que desde esta perspectiva las causas no se centran en el niño o niña, sino que reconoce e identifica el contexto donde el estudiante participa en su formación educativa y quienes acompañan dicho proceso.

5.2.2 Causas de las Dificultades Específicas de aprendizaje

Las causas de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) son diversas, por lo que la teoría de origen biológico resulta insuficiente. Si bien, algunas de las causas mencionadas en el enfoque clínico son: traumas adquiridos a nivel cerebral, complicaciones durante el embarazo (prenatales, perinatales, postnatales), entre otros; también se conocen otras razones, vinculadas a un enfoque más psicolingüístico, en donde se habla de factores relacionados con el contexto, con el docente e incluso con el ámbito familiar como posibles promotores de estas. A continuación, se resaltan algunos factores externos que inciden en las dificultades de aprendizaje, desde la perspectiva de Hernández (2009).

Dentro de las dificultades de aprendizaje que provienen del contexto escolar nos encontramos con: el tipo de actividades (desajustadas, descontextualizadas, desmotivadoras), el tipo de agrupamiento en las actividades y el carácter estresante de la actividad propuesta. Con respecto a la estructura de la autoridad, podemos enunciar dificultades según el grado de autonomía o percepción de control que induce el contexto, a la hora de decidir la realización de las actividades propuestas a los alumnos.

En la misma línea, las dificultades también se pueden presentar por la retroalimentación predominante en el aula, es decir, la información que recibe el alumno después de llevar a cabo el aprendizaje. También se pueden presentar por las relaciones sociales que se dan entre alumnos: estructura individualista, estructura competitiva y estructura cooperativa.

Respecto a las opciones didácticas utilizadas en el aula, se pueden presentar dificultades por la falta de claridad con los objetivos que se tienen de aprendizaje, por la ausencia de un contexto adecuado de los distintos aprendizajes y sus correspondientes actividades, por no enseñarle a los estudiantes de manera clara y variada como aprender y por utilizar distintas opciones metodológicas sin dar a conocer cuáles son los procesos cognitivos y meta cognitivos que están utilizando.

Así mismo se pueden presentar dificultades por la planificación y práctica del centro, es decir, por no tener una programación adecuada a las características de los alumnos, por no organizar las actividades teniendo en cuenta el contexto, por un mal manejo de los estamentos organizativos del centro, por objetivos inadecuados dentro de la institución y por no fomentar una participación activa por parte de la comunidad educativa.

En relación con el entorno familiar, las dificultades se pueden originar por las expectativas que tienen los padres hacia los hijos, los estilos y pautas de reforzamiento que son implementados, el conocimiento desajustado de la realidad y de las características escolares del estudiante ya que, si no se tiene una claridad con respecto a esto, no se puede brindar un acompañamiento y un apoyo pertinente a sus necesidades. Además, se pueden presentar dificultades asociadas al grado de autonomía y auto concepto positivo que se le promueve al niño o niña, las diversas relaciones que se presentan entre hermanos, las actitudes dominantes que coexisten en el hogar y el grado de coherencia que se manifiesta entre los padres. Teniendo en cuenta lo anterior, también se puede presentar falta de apoyo y acompañamiento en las tareas escolares y en la participación activa de los estudiantes en su proceso académico.

Respecto a las dificultades asociadas con el contexto realizado por el docente, están aquellas relacionadas con el diseño y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se evidencia la carencia de concepto del propio proceso de enseñanza y de las dificultades que en él se pueden generar, la ausencia de conocimiento en las variables del contexto y que se encuentran implicadas

en este proceso, además está el déficit de estrategias cognitivas y meta cognitivas por parte del que enseña.

Igualmente, no se pueden dejar de lado las dificultades asociadas al entorno social o el contexto inmediato en el que se encuentra inmerso el estudiante, las cuales se pueden derivar tanto de las costumbres culturales como de las personas que lo rodean y tienen un impacto en cualquier grado en la vida de estos.

Concluimos entonces, que el origen de las DEA también incluye causas externas, circunstancias sociales, culturales, familiares, que puedan obstaculizar el adecuado desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños; lo que aumenta las dificultades lingüísticas y cognitivas, afectando el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero además, se pueden presentar por el método de enseñanza que el maestro utiliza, en donde muchas veces no es diseñado a partir de las necesidades y características particulares que se presentan en el grupo, sino de manera global para todos los estudiantes; tanto las propuestas pedagógicas como los materiales implementados, organización del aula, el momento del día seleccionado para el trabajo, las relaciones con el docente y compañeros, pueden afectar considerablemente el rendimiento académico de los niños y niñas.

5.2.3 Características presentes en estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje en lectura y escritura

Las dificultades específicas de aprendizaje pueden limitarse a una o varias áreas, como la lectura, la escritura o el cálculo matemático, pero no necesariamente generalizada a todas ellas. A partir de esto, de las actividades que se realizan, del desempeño académico y de las pruebas estandarizadas que miden los niveles en determinadas áreas, se puede evidenciar que “las dificultades en el aprendizaje son un problema frecuente de la escuela” (Isaza, 2015, p.3). Por esto, como maestros es de vital importancia reconocer las principales características que identifican a un niño, niña o joven con dificultades de lectura y escritura. Con respecto a la lectura, Sánchez y García Rodicio (2014) expresan que:

No comprender significa configurar una representación mental pobre. Esto es, significa haber retenido pocas ideas del texto y/o haber establecido pocas conexiones entre ellas. Es haber formado una representación fragmentaria del estado de cosas expuesto en el texto, una que no cubre suficientemente todas sus dimensiones o que las recoge aisladamente. (p.92)

Los autores citados anteriormente, plantean que las razones por las que el estudiante no accede a la comprensión de un texto se encuentran en que la persona no dispone de los conocimientos previos necesarios para extraer proposiciones y/o producir inferencias, aunque la persona tiene conocimientos, no los utiliza activamente, presentan un déficit estratégico (meta cognitivo) y la memoria de trabajo se ve sobrecargada.

En este sentido, según Sánchez (1988,1999) las características asociadas con dificultades en la comprensión lectora son: la representación textual es del tipo tema más detalle (tema del texto y colección inarticulada de ideas); el recuento retoma solo información inicial y final del texto de manera inconexa, presentando incapacidad para integrar la información nueva en la resolución de un problema; también el recuento pierde el significado central, es decir la macro estructura del texto, tampoco se presenta organizado o sea que desconoce la superestructura del mismo.

En cuanto a la estructura textual se evidencia dificultad para graduar la importancia temática de las unidades del texto y analizar la estructura semántica; el alumno (a) no logra detectar anomalías semánticas presentadas en el texto; presenta deficiencia en el uso de la progresión temática de los textos, lo que impide integrar la información nueva con la ya dada; realización de intromisión de esquemas (agrega información que no aparece en el texto fuente). En cuanto a la fluidez lectora realiza una lectura lenta sílaba por sílaba, palabra por palabra y /o frase por frase. Además, no tiene en cuenta los signos de puntuación ni de entonación.

Respecto a la escritura, el estudiante evidencia dificultades en la producción de textos, ya que se centra en la decodificación de los grafemas y no en la construcción de significados, además, no tienen en cuenta el proceso implicado en la escritura (Planificación-textualización-revisión), descrito por Hayes y Flower (1980). Es así que, según las reglas de la composición de textos y retomando a Escoriza (1998) las características asociadas a dificultades en la escritura son: la incoherencia y poca o ninguna cohesión en el discurso, la poca o ninguna fluidez escritural, la falta

de precisión y concisión en el lenguaje, los problemas de ortografía en general, el poco reconocimiento o inadecuado manejo de las estructuras de discurso propuestas para el escrito (superestructura). Con respecto a los errores específicos Rubio (2008) describe los siguientes: la inversión de letras en una sílaba, es decir, la alteración del orden de las letras en una palabra; omisiones de letras en una palabra; sustituciones, en lugar de la letra correspondiente se utiliza otra; uniones o separaciones arbitrarias de segmentos o palabras enteras; rotaciones.

Es así, como es necesario que el docente tenga conocimiento de la caracterización de los estudiantes con DEA L y E para favorecer la mejora del acompañamiento pedagógico acorde con las necesidades e intereses individuales. Así mismo, partiendo de esta individualización presentar a los estudiantes una visión diferente de la enseñanza, donde tengan la posibilidad de tener diversas experiencias de lectura y escritura según su contexto, ya que como hemos mencionado, estas dificultades tienen diferentes causas exógenas (culturales, sociales, familiares, didácticas, etc.) y no solamente atribuidas al individuo.

5.2.4 Evaluación de la lectura y la escritura a niños y niñas con dificultades específicas en el aprendizaje

En esta parte nos ocuparemos del aspecto pedagógico (evaluación e intervención) desde el enfoque psicolingüístico y psicopedagógico. Iniciaremos con el proceso de evaluación de los estudiantes con dificultades en la lectura y escritura. Al respecto Restrepo y Sánchez (2006) exponen que:

Se entiende por evaluación en lectura y escritura el procedimiento que sigue el maestro (a) para la realización de diagnóstico, reflexión, verificación y confrontación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante la construcción de los procesos de comprensión y producción de textos; lo que permitiría de manera cualificada y constructiva acompañar a los niños, niñas y jóvenes en la superación de su dificultad y en el fortalecimiento de sus competencias. (p. 74)

En este sentido, los maestros en el aula tienen la posibilidad de construir formatos de evaluaciones formales e informales para identificar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes con DEA L y E. Para el diseño de las evaluaciones, el maestro tiene en cuenta diversos aspectos como el nivel conceptual que tienen los estudiantes, los contenidos sobre la escritura y la lectura que se proponen desde las mallas curriculares y el grado de escolaridad del alumno.

Según Restrepo y Sánchez (2006), “la evaluación tiene como objetivo: brindar a los maestros de educación infantil algunas ideas que les permitan acompañar el proceso de evaluación de la lectura y la escritura antes, durante y después de la intervención pedagógica” (p.73).

Las mismas autoras proponen tres fases para la evaluación de las DEA en lectura y escritura. En primer lugar, la evaluación del estado inicial, la cual pretende ubicar el nivel de conceptualización en el que se encuentra el estudiante antes de iniciar el proceso de intervención; donde se evalúa aspectos como la fluidez y comprensión lectora de textos narrativos y expositivos; nivel de conceptualización de la escritura; composición de textos y los aspectos periféricos; el concepto que el alumno tiene frente a las cuatro habilidades comunicativas y el conocimiento de los portadores de discursos. Para este fin, las autoras proponen instrumentos de evaluación como la observación, conversatorio y entrevista.

En segundo lugar, se plantea la realización de una evaluación de seguimiento, buscando evidenciar los logros y dificultades que se presentan para poder realizar las correcciones necesarias y como instrumentos y procedimientos se proponen diarios de campo de los maestros, cuadernos, producciones orales y escritas, entre otros.

En tercer lugar, está la evaluación final, que según ellas tiene como propósito hacer un balance sobre los logros alcanzados por los alumnos durante todo el proceso de intervención. En este sentido recomiendan realizar la evaluación de diversas maneras como utilizar la misma prueba que se utilizó en el estado inicial; con base en dichos resultados el maestro realiza una retroalimentación y revisión de los avances y/o retrocesos.

Es así como es necesario que la evaluación sea un proceso permanente, que permita evidenciar cómo se está llevando a cabo el trabajo con los estudiantes, donde se identifique los logros obtenidos, pero también las dificultades que se van presentando en el camino; Además, es necesario

que la evaluación haga parte del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, cuya finalidad esencial es la reflexión del hacer pedagógico y la reorientación del aprendizaje en cuanto a los métodos, las técnicas y los instrumentos.

5.2.5 Intervención pedagógica para estudiantes que presentan dificultades en lectura y escritura

Para realizar una adecuada intervención pedagógica, es necesario hacer uso de diferentes estrategias que permitan el cumplimiento de los objetivos trazados en los procesos de lectura y escritura. En este sentido, Mather y Roberts (como se citó en García, 2003) consideran que:

La intervención pedagógica, supone la adaptación no solo del currículum, sino también del entorno cuando sea preciso. Se trata de acomodar los materiales, los contenidos, los tiempos, la forma de evaluar, la organización, etc., a las características y necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje. (p. 505)

Siguiendo en esta línea, nos encontramos con Isaza (2015) quién nos comparte dos estrategias de intervención, seleccionadas de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes: la unidad temática y el proyecto de aula, apuntado a la consecución de un aprendizaje significativo. Es así como esta autora expone que la unidad temática es entendida como las redes de significado que se tejen en torno a un tema; y el proyecto de aula, como procedimiento para la construcción de un objeto de conocimiento. Igualmente, Camps (citada por Escoriza, 1998) expresa que los proyectos de aula se configuran como una propuesta global, que tiene una finalidad comunicativa, en la cual se selecciona un plan a seguir a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, además de establecer sus objetivos de aprendizaje, además que la presentación de los contenidos en diversos formatos, enriquecen e integran las diferentes áreas del conocimiento para lograr un aprendizaje transversal, dejando de lado la fragmentación de los contenidos y encontrando en los temas propuestos en el currículo, oportunidades para un aprendizaje integral, que incluye la lectura y la escritura.

Otra de las estrategias propuestas por Camps (citada por Escoriza, 1998) es la secuencia didáctica: Como unidad de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Esta estrategia sirve como instrumento de investigación didáctica en la medida que informa cómo evoluciona la planificación inicial y la utilidad de las estrategias seguidas, lo que permite, desde la misma acción, comprobar y fundamentar la eficacia del proceso y de las técnicas utilizadas; además, comunica al alumno de las evoluciones y cambios alcanzados en esa experiencia didáctica.

Retomando a autores como Isaza (2015), Hurtado (2008) y Camps (2003), presentamos algunas recomendaciones para acompañar a los estudiantes en el momento de leer y escribir, las cuales permiten que el niño, niña o joven ponga en juego sus capacidades cognitivas y meta cognitivas, enriqueciendo sus procesos de lectura y escritura, algunas de ellas son:

Tener cuidado al momento de seleccionar los materiales de lectura para acompañar el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, garantizar que ellos comuniquen algo sin fragmentar la lengua; a partir de las características de los estudiantes, presentar diversos portadores de textos (libros, diario, revistas, periódicos); proponer actividades de escritura progresivamente complejas que permitan a los estudiantes avances en el dominio de los géneros textuales (narrativos, expositivos, argumentativos); generar situaciones que permitan a los alumnos hablar sobre los textos que ellos producen; motivar a los estudiantes a realizar una planeación general de su escritura: objetivo, tema, personajes, situaciones, escritura espontánea (borrador); al tener el primer borrador se promueve la autocorrección y la reescritura, a partir de sus propias observaciones y las del docente; de igual manera, fomentar la socialización de la escritura con sus pares, familiares y amigos, permite tener consciencia de su proceso y los logros que se van obteniendo; hacer uso de la confrontación como estrategia que le permite a los estudiantes comparar sus producciones con otras elaboradas por sus compañeros y profesores, con el fin de que puedan tomar consciencia de lo que hicieron, entre otras.

En relación con la evaluación se deben emplear estrategias alternativas y actividades de lectura y escritura que tengan un impacto significativo en los estudiantes. Al respecto, Serrano y Peña (1996) nos sugieren hacer uso de las siguientes: por una parte los portafolios, los cuales recogen toda la información relativa a la actividad realizada por los alumnos, en esta se pone en evidencia sus esfuerzos, sus talentos, sus habilidades y sus conocimientos, pero también sus

dificultades y puntos a resolver. Además, puede contener diarios, sentimientos y reflexiones valiosos para la interpretación de resultados; y por otra parte, las entrevistas, las cuales consisten en conversaciones sostenidas entre el maestro y el alumno acerca de su producción escrita, tanto de contenido como de diseño y proceso.

En síntesis, el aprendizaje de la lectura y la escritura se constituye como una construcción compleja, que involucra aspectos relacionados con el sujeto que aprende, con el sujeto que enseña, pero también con los contextos institucionales e individuales. Si bien el aprendizaje de la lectura y la escritura comienza en la escuela, el entorno del individuo también está inmerso, y esta construcción es de gran importancia, ya que la lectura y la escritura es la base del aprendizaje, Defior (1998) constata esta afirmación al aseverar que “la lectoescritura es una adquisición fundamental para los aprendizajes posteriores, ya que en la escuela la fase inicial de aprender a leer y escribir debe transformarse rápidamente en leer y escribir para aprender” (p.117). De todo esto se desprende la reflexión respecto a una necesidad imperante de nuestro sistema educativo, que demanda la competencia del maestro en el conocimiento de las DEA L y E, en tanto la habilidad lecto escritural es un factor determinante para el alcance del éxito escolar y el desarrollo social del individuo.

5.3 El rol de la familia en el proceso académico de los estudiantes

El ambiente en que crecen los niños define muchos elementos fundamentales para el resto de su vida, tanto en lo familiar como en lo emocional, social, educativo y otras esferas del desarrollo del ser humano. Por ello, es importante que su contexto cercano, sea estimulante y lleno de oportunidades para su crecimiento integral. En este contexto más inmediato, nos encontramos con la familia, quien a lo largo de los años se ha constituido como el núcleo de la sociedad y por ende del ser humano; aquella que acompaña, protege, enseña y brinda herramientas para afrontar la vida y desarrollar todo nuestro potencial.

Dentro de las funciones que debe cumplir la familia con sus hijos, no solo está darles el alimento, el techo y el vestido; también se hace importante la interacción que tengan en su hogar con las personas que lo componen, ya que esto puede definir muchas características, capacidades,

potencialidades, dificultades, etc., tanto en su desarrollo personal como académico. Por consiguiente, partiremos de los autores Robledo y García (2009) para conceptualizar el rol de la familia en el proceso académico de los estudiantes; quienes realizaron una revisión de estudios nacionales e internacionales, centrados en conocer la influencia que ejercen las variables familiares denominadas estructurales y dinámicas, sobre el progreso y adaptación académica de los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento.

Así pues, Robledo y García (2009) plantean dos variables del entorno familiar, que influyen en los resultados académicos de los estudiantes: la dimensión estructural y las dinámicas. En la variable estructural, se encuentran las subcategorías: clase socioeconómica, padres con dificultades de aprendizaje, tamaño y estructura de la familia. En la variable dinámicas, se encuentran el clima y el funcionamiento del hogar; las percepciones, cogniciones y conductas parentales; y la implicación familiar en la educación y colaboración con los servicios educativos. A continuación, se despliegan algunas anotaciones sobre las subcategorías ya mencionadas, iniciando con las de la variable estructural:

Con respecto a la clase socioeconómica de las familias, es sabido que las desventajas económicas y sociales tienen en la mayoría de los casos, un impacto desfavorable en el desarrollo integral de los niños, enfocándose en su desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar. Cuando los ingresos de los padres de familia o responsables de los niños son muy limitados, lo más probable es que se presenten menos oportunidades, recursos y estímulos para ellos en el entorno en el que se desenvuelven (Vera et al., 2005, como se citó en Robledo y García, 2009); por el contrario, (Sánchez, 2006, como se citó en Robledo y García, 2009) afirma que las familias que generen un ingreso favorable o superior al mínimo establecido, tendrán más posibilidades de acceso a más bienes y servicios de calidad para el buen desarrollo de sus hijos; además, de contar con mayor información acerca de sus dificultades, medios para apoyarlos y un trabajo en unión con el profesorado.

Por otro lado, en relación con las dificultades de aprendizaje de los padres de familia, (James, 2004, como se citó en Robledo y García, 2009) señala que éstas posiblemente llevan a tener experiencias negativas en el área escolar, lo que conlleva a generar malas percepciones y expectativas hacia el colegio, el profesorado e incluso sobre las actividades académicas que se proponen. Por último, (Marks, 2006, como se citó en Robledo y García, 2009), nos dice que el

tamaño y estructura de la familia, puede determinar el éxito académico de los niños, ya que comprobó que a mayor número de hijos o en caso de desestructuración familiar, la atención y tiempo que se puede dedicar a cada hijo es menor, lo que puede repercutir sobre el rendimiento del niño, sobre todo si éste presenta dificultades específicas de aprendizaje (DEA), ya que necesita mayor atención y apoyo.

En las variables dinámicas del contexto del hogar y su relación con el éxito escolar, encontramos tres categorías; en la primera, (Dyson, 1996, Sheppard, 2005, como se citó en Robledo y García, 2009) hacen alusión a un buen clima y funcionamiento familiar para que el desarrollo de sus miembros sea correcto, ya que esto se presta para que el niño reciba una buena estimulación, en especial los estudiantes con DEA, que necesitan gran estabilidad emocional. Se ha evidenciado que cuando provienen de buenos entornos les va mejor en la escuela, aprenden con mayor facilidad, poseen las habilidades sociales necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor salud y autoestima (Gouliang et al., 2005; Halawah, 2006; Ibarrola, 2003, como se citó en Robledo y García, 2009). En algunas ocasiones se pueden presentar acciones perjudiciales para los niños, como una menor expresión de sentimientos y escasa animación a la independencia personal por parte de los padres; un apoyo y protección excesiva para evitar frustraciones escolares, etc., lo que puede llegar a fomentar un entorno de estrés que no beneficia en absoluto el desarrollo del niño y dificulta las estrategias seleccionadas por los padres de familia para su acompañamiento.

En cuanto a la segunda categoría: las percepciones, cogniciones y conductas parentales, los padres de niños con DEA, minimizan las capacidades de sus hijos, creando estrategias sobreprotectoras que les dificulta a los estudiantes tomar sus propias decisiones y trabajar en su proceso personal, esto se da porque lo ven más indefenso y con más dificultades que sus demás compañeros de clase. Cuando los papás han trabajado a lo largo de su crianza en su desarrollo psicológico, perciben la realidad de manera objetiva y acertada, creando un entorno de confianza, actitudes positivas, aceptación, respeto por los procesos, entre otros, desde la posición de ambos actores (padres e hijos). Por el contrario, cuando los padres no trabajan sobre su desarrollo psicológico, socioemocional, social y familiar, pueden ser más propensos a rechazar la condición de sus hijos, generando así inseguridades, baja autoestima y desconfianza en ellos, lo que puede influir significativamente en su rendimiento académico.

Por último, en la tercera categoría, se ha visto que la implicación familiar en la educación y la colaboración con los servicios educativos, es mayor en padres con un alto nivel escolar, además que participan activamente en los procesos académicos de sus hijos. Sin embargo, es importante que todos los padres independientemente de su nivel escolar, tengan una comunicación asertiva y pertinente con los profesionales educativos, esto para que las valoraciones de los procesos puedan llegar en tiempo oportuno para sus respectivos refuerzos, además porque de las buenas relaciones se puede generar un aprendizaje más fluido en los niños. La importancia de crear vínculos entre la familia y el centro educativo, también se debe hacer para evitar el descontento en la educación de sus hijos, ya que se ha visto que los padres de niños con DEA, están satisfechos con la educación inicial que reciben sus hijos; las inconformidades empiezan a aparecer cuando los estudiantes van creciendo y van adquiriendo más dificultades en su proceso.

De igual manera, los docentes deben estar en constante capacitación sobre las dificultades de aprendizaje que presentan los niños, para brindarles a sus padres un asesoramiento adecuado y correspondiente a cada situación. Para esto, además de recibir la debida retroalimentación sobre el tema, también se hace necesario conocer las particularidades, variables y realidades de las familias, ya que a partir de ello, se puede hacer una intervención individualizada que permita mejorar las condiciones escolares de sus hijos.

En síntesis, Robledo y García (2009) muestran la importancia que tiene el rol de la familia en los procesos educativos de sus hijos, en especial aquellos que tienen DEA, teniendo en cuenta las dinámicas y los recursos que tienen en casa para acompañar su transitar en la escuela. Al mismo tiempo, el trabajo que debe hacer la familia en unión con los agentes educativos, es de gran importancia para el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, logrando en ellos mejores oportunidades.

En definitiva, basarnos de los autores mencionados a lo largo de este marco teórico, nos da pie, a sustentar esas vivencias y experiencias de los actores involucrados, sobre la influencia que trajo en ellos y en sus dinámicas, la pandemia y esas nuevas formas de enseñar. Así mismo, realizar un contraste de la realidad con la teoría, sobre la concepción, causas y características que se tiene de las DEA; los abordajes de la intervención pedagógica que muestran la importancia de que sea

adecuada basada en un enfoque psicolingüístico y psicopedagógico y del ambiente donde crecen los niños.

6 Metodología

En el presente capítulo se especifica la metodología empleada para la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información, la cual fue basada en los aportes de autores representativos del área investigativa como Jara (2020), Sampieri (2014), Quintana (2006) y Galeano (2004). Es por ello que, para fines de nuestra investigación, tuvimos en cuenta la metodología cualitativa que según Sampieri (2014) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorados desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Por otro lado, Galeano indica que la metodología cualitativa es “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (2004, p. 16).

En nuestra investigación hicimos uso del método estudio de casos como “estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989, p. 534). Desde esta mirada, el estudio de caso le proporcionará a nuestra investigación la oportunidad de entender el problema investigativo con sus características y dinámicas presentes, desde el análisis del fenómeno y su contexto natural, para esto se seleccionó un muestreo de casos homogéneo que cumpliera con criterios comunes para el análisis de la población objeto de estudio de la presente investigación.

En concordancia con lo anterior en este apartado se conceptualiza acerca de la recolección, análisis y sistematización de la información en un proceso de investigación cualitativo, en qué consiste cada fase, cuáles son sus principales características y el procedimiento para hacerlo de manera correcta y oportuna.

Sampieri (2014) Precisa que la investigación depende para su éxito de la relación que se logre construir con las personas de manera individual o grupal, dónde se debe tener muy presente el clima de confianza que se teje con las personas objeto de investigación, así como en cualquier

otra relación humana, donde la escucha y el respeto por el otro, son indispensables para elaborar y lograr de manera exitosa los objetivos de dicha investigación. De esta manera, la recolección de la información, es la encargada de reunir los datos obtenidos desde los contextos y los actores que participan en una investigación; sirve para subrayar al investigador, que no puede cumplir a cabalidad los objetivos de la investigación sin acudir de manera amplia a su propia experiencia, imaginación e inteligencia.

En cuanto a los instrumentos y procedimientos para la recolección, análisis y sistematización de la información que empleamos en el transcurso de nuestro proyecto de investigación fueron: la observación participante, la entrevista semiestructurada, las notas de campo, el análisis documental, los relatos de experiencias y se utilizaron matrices para organizar la información; lo anterior basado en los aportes de Jara (2018), Sampieri (2014), Galeano (2004) y Sandoval (2002), quienes se caracterizan por haber generado diferentes conocimientos muy significativos en la investigación cualitativa.

Adicionalmente, para la recolección y sistematización de la información; dadas las circunstancias de virtualidad en las cuales se construye y desarrolla el proyecto; están enmarcadas en el uso de las Tics por medio de encuentros virtuales, grabaciones - transcripciones, correo electrónico, drive, Meet, WhatsApp, los cuales se emplearon con los distintos maestros, estudiantes y las personas que acompañaban el proceso educativo en casa.

A continuación, describiremos los instrumentos y procedimientos mencionadas anteriormente, en primer lugar, de acuerdo con Sampieri (2008), “la observación investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos” (p. 399). Durante la observación inicial el investigador va enfocándose en lo relevante que necesita observar, a medida que esto sucede puede ir diseñando un formato para registrar lo observado en el contexto.

En cuanto a la entrevista semiestructurada tuvimos en cuenta los aportes de Sampieri (2014), quien sugiere un orden de formulación de las preguntas en una entrevista cualitativa que van de las generales y fáciles, pasando por las sensibles y delicadas; y finalmente las preguntas de cierre. Teniendo en cuenta lo anterior construimos una guía de preguntas y a su vez, un consentimiento informado para proteger la información de las familias entrevistadas. (Ver anexo)

Por otro lado, en el momento de la entrevista empleamos las notas de campo que según Galeano (2004) “son descripciones de los procesos sociales en los contextos donde suceden y anotaciones reflexivas sobre la aplicación de estrategias y técnicas de investigación” (p. 48).

Con respecto a la revisión documental, Quintana (2006), refiere que, “consiste en el rastreo, el análisis y la comparación de documentos desde diferentes fuentes y qué contribuyen a la comprensión del propósito de la investigación” (p.65). Para nuestra investigación se recurrió a revisión y análisis de textos relacionados con el tema de nuestra investigación, planeaciones de clase, cuadernos, talleres y guías de los estudiantes, con el fin de obtener información del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes durante las clases remotas. Además, tuvimos en cuenta los relatos de experiencias de las investigadoras.

Nuestra investigación, se realizó además bajo una modalidad de sistematización de experiencias, definida por Jara (2020) como una “interpretación crítica de una o varias experiencias, tiene como característica principal que permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia” (p. 4). Lo que nos posibilita reconstruir lo vivido, para llegar a generar reflexiones significativas desde el análisis e interpretación de las experiencias, a partir de una mirada crítica, además nos lleva a pensarnos la sistematización como un proceso en el que debemos tener en cuenta múltiples factores, no solo los datos arrojados por las entrevistas, sino también las condiciones del contexto, las acciones realizadas y sus efectos, las percepciones, los sentires, las interpretaciones, las relaciones y las características de los protagonistas de la experiencia; en nuestro caso los estudiantes, sus familias y los docentes.

En cuanto a las transcripciones de las entrevistas se hicieron manualmente por cada una de las investigadoras y para el análisis de datos y la triangulación de la información usamos matrices para la identificación de categorías de análisis las cuales permitieron clasificar y analizar las respuestas de los participantes.

Finalmente, es importante tener presente que todos los procedimientos y pasos mencionados por los autores trabajados fueron una guía para nuestra investigación, no un prescriptivo ni normas que se siguieron al pie, sin posibilidades de modificación. Si bien, es necesario contar con un plan, no es el único camino que podemos tomar, dado que por el tipo de

investigación que realizamos, se pueden presentar variaciones para lograr una mayor pertinencia en la información que se necesita. Todo paso a seguir se fue ajustando conforme avanzó el proceso con los participantes y por tanto debió ser flexible a los sucesos, cambios, decisiones que se fueron evidenciando, para poder construir y reconstruir con los datos obtenidos nuestra investigación.

Por último la experiencia de investigación se llevó a cabo durante un año y medio, donde en la primera fase se realizó la fundamentación, apropiación, organización y elaboración del proyecto. En la segunda fase se realizó el trabajo de campo el cual se efectuó con la muestra seleccionada que contaba con los criterios de selección anteriormente mencionados. En la tercera y última fase llamada “Trabajo de grado” se elaboró la interpretación y el análisis de la información recolectada y sistematizada de las anteriores fases del proyecto.

6.1 Población y muestra

La población que hizo parte de la investigación fueron las familias de los niños con DEA del área metropolitana y otros municipios cercanos que corresponden a la ciudad de Medellín del Departamento de Antioquia en Colombia. Para ello se seleccionaron 9 familias cuyos hijos tuvieran diagnóstico en dificultades en la lectura y la escritura o presunción de dicha dificultad, estuvieran cursando los grados 3°, 4°, y 5°, habitaran en zona rural y urbana y hubieran recibido educación remota durante el tiempo de pandemia y confinamiento. En el contexto familiar encontramos que 5 de los participantes son de familias ampliadas, donde sus integrantes son emparentados entre sí, como hermanos, tíos y/o abuelos; 1 de los participantes pertenece a una familia nuclear: mamá, papá y 2 hijos; y 3 de los participantes deciden no especificar con quién viven. Además, 7 de los participantes viven en zona urbana y 2 viven en zona rural.

En cuanto a la cantidad de hijos y sus respectivas edades, encontramos que 3 madres tienen de a 1 solo hijo de 9, 10 y 11 años; 3 madres tienen de a 2 hijos, de los cuales 3 hicieron parte de la muestra y tienen 10 años cada uno; 2 madres tienen de a 4 hijos, entre ellos 1 de 10 y otro de 11 años (uno por cada una) que hacen parte de la muestra; y por último, 1 madre tiene 3 hijos, entre ellos 1 de 12 años que también hace parte de la muestra.

En cuanto a la relación entre los padres de familia y sus hijos, en medio de la cuarentena y el confinamiento, las respuestas de las madres entrevistadas coinciden con excepción de una que no respondió a la pregunta. Las 8 madres que contestaron manifestaron tener una muy buena relación con sus hijos, donde en algunos casos se presentó más unión y apego entre ellos. Dentro de los cambios más significativos que tuvieron en su relación a raíz del encierro, encontramos que: 4 madres expresan que compartieron mucho más con sus hijos y realizaron muchas actividades juntos para aprovechar el tiempo; de las anteriores 1 de ellas cataloga el encierro como una experiencia agradable. Por otro lado, 1 de las madres comparte que el mayor cambio está relacionado con el estado emocional de su hijo, ya que este se vio muy afectado por el encierro; 1 de las madres resalta que tuvo muchos momentos que la hacían enloquecer, pero que los pudo superar; 2 madres no manifestaron haber experimentado cambios significativos durante en el encierro que se dio a raíz de la pandemia; y 1 última madre no responde a la pregunta.

Referente a la formación académica de las familias entrevistadas, la mayoría, es decir, 5 mamás terminaron el bachillerato; 3 mamás, tienen una carrera técnica, en áreas como negocios internacionales, contabilidad y estudio del café; y, por último, 1 mamá está actualmente terminando el bachillerato.

7 Resultados

La última etapa de nuestra investigación correspondió a la categorización, análisis e interpretación de resultados, en esta fase se hizo la triangulación de la información obtenida a través de 10 maestros, 9 estudiantes y 9 familias, siendo las últimas la muestra representativa en esta investigación, con dichos resultados se construyó el informe final y se llevó a cabo la devolución de los resultados a la comunidad académica.

En correspondencia con nuestro problema de investigación, el cual hace alusión al *cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, en medio de la pandemia y el confinamiento, por parte de la familia, específicamente a los estudiantes que presentan dificultades de lectura y escritura*; realizamos la categorización y triangulación de la información recolectada, para ello, partimos de

tres tipos de triangulación: de datos obtenidos a partir de los tres actores participantes (estudiantes, maestros y familias); la teórica y la de investigadores.

Los resultados obtenidos nos permitieron organizar la información en cuatro categorías: La primera la nombramos dificultades de lectura y escritura evidenciadas en los estudiantes; la segunda categoría la denominamos acompañamiento pedagógico llevado a cabo por las familias, la cual recoge aspectos como: recursos tecnológicos y físicos utilizados para apoyar las clases virtuales y la realización de las tareas escolares; estrategias pedagógicas implementadas por la familia y los docentes, para acompañar el proceso académico de los estudiantes. La tercera hace alusión a los retos enfrentados por las familias para el acompañamiento pedagógico de sus hijos durante la pandemia y el confinamiento. Y la última categoría hace referencia a las implicaciones de la implementación de la educación remota en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación describiremos los hallazgos en cada categoría.

7.1 Dificultades de lectura y escritura evidenciadas en los estudiantes

Durante el acompañamiento en las actividades escolares a los estudiantes, los padres de familia evidenciaron las siguientes dificultades en lectura y escritura: 6 de las madres notaron desmotivación y estrés, poca memoria, déficit de atención, dificultades en la lectura y escritura, sólo en lectura o solo en escritura; 3 madres expresan que, durante el acompañamiento no notaron ninguna dificultad, por el contrario, evidenciaron que los procesos de lectura y escritura mejoraron en el tiempo de pandemia y virtualidad.

En el caso de los 10 docentes, ellos evidenciaron algunas dificultades en lectura y escritura en los estudiantes, entre ellas encontramos: 7 de ellos observaron: dificultades en la escritura al presentar omisiones, sustituciones, confusiones e inversiones en la producción textual, además poca coherencia y cohesión en la composición escritural y dificultades generales en la ortografía, sin embargo, 1 de las anteriores expresó que a pesar de que sus estudiantes tenían omisiones la mayoría de ellos eran coherentes al escribir. Además, 5 afirmaron que sus estudiantes tenían poca fluidez lectora y presentaban dificultades significativas en la comprensión de los textos.

Las 3 docentes restantes aseguran lo siguiente: una expresa que sus estudiantes no tienen cómo tal una dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura sino que carecen de hábitos de estudio y además se les dificulta la permanencia en la tarea. Otra plantea que sus estudiantes tuvieron dificultades en los procesos cognitivos al verse afectada la memoria de trabajo, los niveles de permanencia en las actividades y además se distraían fácilmente con otros estímulos. Por último, otra docente asegura que sus estudiantes tienen dificultades para ser autónomos en la realización de las actividades.

7.2 Acompañamiento pedagógico llevado a cabo por las familias y los docentes

En esta categoría se incluyen aspectos que fueron fundamentales para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico durante la Educación remota, ellos son: recursos tecnológicos y físicos utilizados para apoyar las clases virtuales y calidad de los mismos, la realización de las tareas escolares; y estrategias pedagógicas implementadas por la familia y los docentes, para acompañar el proceso académico de los estudiantes.

En cuanto a los recursos tecnológicos utilizados para apoyar las clases virtuales y la realización de las tareas escolares, podemos ver que las 9 familias entrevistadas cuentan con dichos recursos: todas tienen celulares en su hogar; 6 de ellas tienen computadores y 3 tablets; asimismo de los 9 estudiantes encontramos que 4 utilizaban el celular; 2 el computador y 2 hacían uso de celular y el computador; 1 no responde, ya que no tuvo clases virtuales. Además, se evidencia que 8 participantes contaban con conexión a internet lo que permitió la asistencia a las clases virtuales; por otro lado, 1 de las familias no contaba con dicho servicio, por lo que tenían que recargar con datos móviles su celular. Con respecto al estado de la conexión en los hogares, podemos registrar que: 4 familias lo catalogan como buena, 1 familia como aceptable ya que se desconectaba con frecuencia y 4 como mala conexión; debido a daños en el cableado del sector, ya sea porque se caía muy seguido o porque viven en zona rural.

Por otro lado 4 docentes del contexto rural califican la conexión de sus estudiantes como aceptable e insuficiente; una de ellas manifestó que no todos los estudiantes contaban en sus hogares con wifi o si tenían conectividad les faltaban dispositivos tecnológicos, otra expresa que

el internet de sus estudiantes no era muy estable y que las clases en la pandemia dependían del plan de datos de ellos, y dos informan que la conectividad en las escuelas rurales y en su comunidad en general es muy mala.

En cuanto a la conectividad a internet en la zona urbana, 5 docentes expresan que era buena y muy buena, además sus alumnos contaban con dispositivos tecnológicos como tablet, computador o celular, para conectarse a las clases virtuales; a pesar de lo anterior, en algunos casos se presentaron algunas dificultades con el internet, especialmente al principio de la pandemia, ya que en ocasiones había inconsistencias con el internet al caerse constantemente durante las clases. Finalmente, 1 de los docentes la valora como insuficiente, debido a que sus alumnos no tienen conectividad por las condiciones económicas de sus familias.

Frente a los recursos físicos utilizados por los docentes durante la pandemia, se evidenció la utilización de una gran variedad de ellos. Con respecto a las 4 docentes de zona rural, emplearon guías o talleres impresos y a su vez hicieron uso del WhatsApp como medio de comunicación y medio que les permitió el desarrollo de las clases, y el envío de material audiovisual (audio, imágenes, videos) y enlaces de páginas web, es de aclarar que 1 de las 4 profesoras también se apoyó en la página de contenidos para aprender del Ministerio de Educación Nacional, y 3 de ellas realizaron llamadas telefónicas. Solo 2 de las docentes utilizaron plataformas como Meet y Zoom para el desarrollo de diversas actividades con los pocos estudiantes que contaban con las condiciones de conectividad y disponibilidad de aparatos tecnológicos.

Igualmente, sobre los recursos físicos y tecnológicos utilizados por los 6 docentes de la zona urbana encontramos que: 5 llevaron a cabo encuentros virtuales a través de diferentes plataformas de videoconferencias (Zoom, Teams), de trabajo institucional (activamente) y por medio de red social (WhatsApp). Desde allí compartieron con sus estudiantes diferentes páginas web (Jigsaw Planet, Canva, genially, educaplay y pizarra interactiva de la plataforma Santillana); además elementos audiovisuales, tales como: fotografías, videos, audiolibros, textos digitales. Por último 1 docente expone que por las condiciones del contexto social, familiar y económico de sus estudiantes en toda la pandemia solamente manejó las guías, textos de Ubuntu y bibliografía del programa brújula.

Además de los recursos mencionados, los 10 docentes utilizaron diversas plataformas, aplicaciones o dispositivos, para el establecimiento de canales de comunicación, ello con el propósito de brindar orientaciones o explicaciones a sus estudiantes y familias del trabajo a realizar, los citados por ellos fueron: WhatsApp, correo electrónico, tik tok, Meet, zoom, celular. Para dar clase de forma remota 8 de los docentes utilizaron distintas plataformas como Meet, zoom, Teams. Los 2 restantes no realizaron clases por medios remotos debido a que se ubican en un contexto rural.

Así mismo, encontramos que 7 docentes utilizaron plataformas con fines educativos (juegos, videos y actividades) como: educaplay, Jigsaw Planet, Canva, genially, Word Wall, Colombia Aprende, pizarra interactiva de Santillana, YouTube. Los 3 docentes restantes no mencionan haber utilizado ningún medio tecnológico que apoyara el aprendizaje. Por otra parte, de los 10 docentes participantes 8 afirmaron haber utilizado guías de aprendizaje o talleres, los 2 docentes restantes no las utilizaron. Así también encontramos que 3 de los 10 docentes utilizaron recursos como agendas, mini agendas, horarios en cartón paja; los 7 docentes restantes no expresan en sus intervenciones haber utilizado dichos recursos.

Por otro lado, con referencia a los espacios destinados en el hogar para los momentos escolares, las 9 familias cuentan con un espacio propicio para la realización de las actividades escolares resaltando que tienen mesas y escritorios.

Con respecto al tiempo que la familia tenía asignado para el acompañamiento en las tareas de los estudiantes, las 9 familias tuvieron la disponibilidad para estar con sus hijos en el desarrollo de las clases y sus tareas pendientes. Con respecto a la distribución que hacían de su tiempo para la realización de sus demás actividades, y a su vez lograr acompañar a sus hijos en las tareas escolares, encontramos que: 4 tenían jornada laboral (3 en la tarde y 1 en la mañana); tres manifestaron realizar sus actividades domésticas en horas de la mañana, una en horas de la tarde y una no respondió. Con respecto al acompañamiento en el proceso académico de sus hijos, 8 de las madres lo realizan (4 en la tarde y 4 en la noche), algunas de las actividades que realizaron fueron: revisión de los cuadernos con las actividades y tareas pendientes y algunos sacaban espacios para

reforzar la lectura, con diferentes textos y preguntas de comprensión; 1 madre no respondía a la pregunta ya que contó con tiempo muy limitado.

Además de los factores anteriormente mencionados, las estrategias implementadas para el acompañamiento pedagógico durante el proceso académico a los estudiantes, llevado a cabo durante la pandemia y el confinamiento, se convierte en uno de los más relevantes, es así que las tablas N°1 y N°2, nos presentan llevadas a cabo por las familias y los docentes:

Tabla 1

Estrategias implementadas por los padres de familia

N° de padres de familia	Estrategias implementadas por los padres de familia
1	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de preguntas como: ¿Tienes tareas para hacer? ¿Vamos a hacer las tareas? ¿de qué se tratan las tareas? • Negociaba la realización de tareas escolares con actividades de interés del niño. • Cuando estaba en la casa, estaba pendiente de sus lecturas para corregirlo.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Jugando al abecedario. • Jugando a la profesora, escribiendo con un marcador borrable en un tablero.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Hacía todas las búsquedas en Google. • Se sentaba con él en las clases para luego explicarle los temas que no comprendía.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Hacía búsquedas en internet. • Se apoyaba del padrino de su hijo, que siempre estaba dispuesto para resolver dudas.
1	<ul style="list-style-type: none"> • La madre le ayudaba con temas que ella comprendía, para los que no, llamaba a su sobrina para darle solución a las inquietudes.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Se apoya de las mamás de compañeros de clase de su hijo.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Leía con el niño. • Le ayudaba a consultar, buscaban en Google. • Llamaban a la profesora, que siempre está disponible para resolver inquietudes.
2	No dieron respuesta a la pregunta.

Tabla 2*Estrategias implementadas por la familia, nombradas por los estudiantes*

N° de estudiantes	Estrategias implementadas por la familia, nombradas por los estudiantes
4	<p>Los acompañaba la mamá y lo hacían por medio de las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 de las mamás les ponían cuidado y estaban pendientes de las actividades que cada uno realizaba. • 1 mamá buscaba en Google y le preguntaba a la profesora lo que no entendía.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Lo acompañaba su hermano, pero no responde cómo lo hacía.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Lo acompañaba su abuela y su mamá, ellas le explicaban cuando no entendía un tema en específico.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Lo acompañaba su mamá y su madrina, pero no expresa cómo lo hacían.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Lo acompañaba la mamá y el hermano, le explicaban cuando no entendía algo.
1	<ul style="list-style-type: none"> • No tuvo clases virtuales, ya que estudió por medio de talleres los cuales se los ayuda a realizar su mamá y su hermano, ellos les leían y ayudaban a responder las preguntas.

Hasta el momento planteamos las estrategias utilizadas por las familias y los estudiantes, a continuación presentaremos en la tabla N°3 y N°4, las estrategias implementadas por los docentes y las tareas que les dejaban a los estudiantes para el trabajo en casa, a lo largo del acompañamiento en la educación remota.

Tabla 3*Estrategias implementadas por los maestros*

N° de padres de familia	Estrategias implementadas por los maestros
1	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades mediadas a través de canciones, cuentos, música y arte.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Guías. • Talleres. • Exposiciones. • Preguntas y respuestas con aplicación de tablet.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de dibujos, vinilos y materiales de arte, pero realizados durante las clases en línea, ninguna por fuera de ellas.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres. • Lecturas con preguntas y respuestas. • Guías. • Actividades prácticas a su respuesta.
2	No dieron respuesta a la pregunta.

Tabla 4

Tareas que les dejaban los docentes a los estudiantes

N° de estudiantes	Tareas que les dejaban los docentes a los estudiantes
1	<ul style="list-style-type: none"> • Guías. • Dictados. • Lecturas.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres. • Guías de español y matemáticas.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Tablas de multiplicar, restas, multiplicaciones. • Qué es la constitución política.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Dictados. • Problemas matemáticos y divisiones.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Copiar. • Dibujar.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Recortar. • Pegar. • Identificar las emociones.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Restas, sumas, las tablas de multiplicar, dividir. • Hacer cuentos. • Identificar las partes de la oración.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Leer media hora diaria.

Para complementar, los 10 docentes mencionan que utilizaron estrategias de lectura (comprensión lectora) como: creación de espacios semanales de lectura, plan lector con secuencias, lecturas compartidas y video-lecturas; lo anterior a través de actividades como: lectura de imágenes, puesta en común de tareas, dramatización de textos, lectura en casa y luego contar qué leyeron en clase, diferentes preguntas antes, durante, después, y preguntas de selección múltiple, guías o talleres de aprendizaje; house tour (cada estudiante muestra al grupo su casa); reconocimiento del nombre propio; utilización de materiales concretos como etiquetas, rompecabezas, abecedario con imágenes y tapas; utilización de juegos de palabras como adivinanzas, retahílas, poemas, trabalenguas; y actividades culturales y educativas virtuales como tertulias literarias, noches de trovos.

Respecto a los tipos de textos, 6 de los docentes afirmaron utilizar diferentes géneros narrativos como: el cuento, la poesía, la fábula y la leyenda. También se observa que 2 de los docentes utilizaron el libro de texto escolar, uno en presentación integrada con otras asignaturas, y el otro planeaba y diseñaba secuencias relacionadas con el contexto de los estudiantes. Los 2 docentes restantes no hacen alusión al uso de dicha tipología textual. En cuanto a la producción de textos se encontró que 7 docentes utilizaron diferentes actividades para la producción escritural como ejercicios de descripción de la persona a la que admiran, producción o trabajo entre pares, redacción de textos partiendo de una construcción conjunta, guías o talleres de aprendizaje y planas de caligrafía. 1 de las anteriores docentes implementó el trabajo por proyectos llevando a cabo la construcción de escritos tales como secuencias, periódicos, murales, carteleras, folletos, proyectos de vida y bitácoras. Finalmente 3 de los docentes trabajaron la producción textual por medio de la expresión de ideas, opiniones y construcción de narraciones de manera oral.

Igualmente 3 de los docentes afirmaron haber utilizado los dictados como estrategia para trabajar la omisión de letras y la velocidad escritural. 1 de ellos los hizo por medio de una plataforma (pizarra); 1 los realizaba acompañados de otras actividades que incluye un sistema de códigos de verificación, revisión personal y estrategias adicionales de refuerzo; 1 de los docentes también los utilizó en formato de audio dictado; y los 7 docentes restantes no mencionan haber utilizado los dictados.

Finalmente, con respecto a las estrategias de enseñanza planeadas y diseñadas específicamente para los estudiantes con dificultades en lectura y escritura; 6 de los docentes entrevistados, utilizaron diversas estrategias como: audios y mapas mentales; escritura partiendo de imágenes; pictogramas; explicaciones de los compañeros; agendas, mini agendas, horarios en cartón paja, listas de chequeo, cuadros de tareas, recordatorios al final del día; lectura en voz alta de las guías; lectura y copia en tablero; adaptación física para agarre de pinza (gancho); tener al estudiante cerca en el aula durante las clases presenciales, reducción de la dificultad en las actividades; conexión en tiempo extra clase; actividades especiales para la casa; cuaderno viajero; recursos físicos (rompecabezas, textos, cuentos, juegos); dictados y planas; modelado; adaptación de la pared y papel bond como tablero; utilización de varias pantallas. Los 4 docentes restantes no mencionaron la realización de adaptaciones diferenciales.

Es sabido que acompañar el proceso académico de los estudiantes le puede implicar a las familias recurrir a otras personas para que las apoyen, sobre todo en el tiempo de la pandemia y el confinamiento, es por ello que al indagar a las 9 madres si contaron con apoyo para acompañar a sus hijos durante la educación remota, respondieron lo siguiente: 2 manifestaron no contar con nadie, 1 de ellas porque no contaba con familiares cercanos y 1 no manifestó el por qué; el resto que corresponde a 7 familias sí contaron con apoyo. Dentro de las personas que brindaban el apoyo estaban: los esposos, abuelas, tías, madrinas, hermanas y cuñadas de la madre. Al indagarles a los estudiantes, manifiestan que contaron con el apoyo de la madre, padre, hermanos y profesoras. Todos ellos acompañaron la realización de las tareas, en especial aquellas que les generaban mayor dificultad a los estudiantes, explicándoles los temas más complejos y reforzando todo el tema de lectura y escritura.

Con respecto al acompañamiento y apoyo pedagógico de los maestros y la institución educativa, este fue catalogado como muy bueno por las 9 familias entrevistadas; dicha valoración se debe a que algunos docentes tomaban cursos y capacitaciones para trabajar con los estudiantes, estaban muy pendientes, tenían una muy buena programación de las clases, las plataformas y los envíos de tareas escolares; a pesar de que las familias contaban con tiempo limitado, por sus actividades laborales, los maestros fueron muy flexibles para la aclaración de dudas sobre los talleres y guías, siempre estuvieron muy prestos a resolver y acompañar a los estudiantes, y a estar informándoles de cualquier novedad relacionada con ellos para el mejoramiento de su proceso académico.

Así mismo, de las 9 familias, solamente 3 resaltaron herramientas tecnológicas que les brindaron los docentes para acompañar las clases virtuales y la realización de talleres de sus hijos, entre ellas están: el correo electrónico para la entrega de tareas y su retroalimentación; las plataformas de la institución que eran utilizadas para las clases las cuales fueron de fácil acceso; envío de audios y videos de la docente con ampliación y claridades de los temas tanto para los estudiantes como para los padres de familia; y el WhatsApp como medio más inmediato para las diferentes inquietudes que se iban presentando.

Siguiendo en la línea de las estrategias, se le indago a los estudiantes, cuáles estrategias utilizaron ellos cuando no entendían un tema durante las clases virtuales, al respecto se destacan las presentadas en la tabla N°5:

Tabla 5

Estrategias implementadas por los estudiantes cuando no entendían un tema en las clases virtuales

N° de estudiantes	Estrategias implementadas por los estudiantes
1	<ul style="list-style-type: none"> • Lo solucionaba preguntándole a su mamá y a su hermana. • Buscando en internet.
1	<ul style="list-style-type: none"> • No buscaba una estrategia ya que se estresaba y no lo solucionaba.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Le pedía explicaciones a la profesora.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Le pedía explicaciones a la profesora y a sus padres.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Opta por preguntarle a la mamá.
1	<ul style="list-style-type: none"> • No recuerda las estrategias utilizadas.

Finalmente, se le indago a las familias, sobre lo que hicieron para motivar a su hijos cuando lo notaban predispuesto para las actividades de lectura y escritura, al respecto expresaron: 6 de las madres utilizaron diversas estrategias, tales como: hablaron con sus hijos sobre la importancia de salir adelante, de ganar el año y pensar en tener un buen futuro; otras, con estímulos y premios para motivar a sus hijos, como: idas a parques, a restaurantes favoritos, regalarles libros y juguetes o dejarlos jugar con aparatos tecnológicos. 2 de ellas contaron que no lo hacían, es decir, lo intentaron y nada les funcionó, así que desistieron; 1 de las madres usó la línea amiga de la alcaldía de Medellín, con especialistas en psicología y psiquiatría; por otra parte.

7.3 Retos enfrentados por las familias para el acompañamiento pedagógico de sus hijos durante la pandemia y el confinamiento

En la presente categoría presentaremos los retos a los que se tuvieron que enfrentar las familias para poder llevar a cabo el acompañamiento pedagógico de sus hijos durante la pandemia y el confinamiento. Dichos retos se condensan en la tabla N°6:

Tabla 6

Retos de los padres de familia durante el acompañamiento de sus hijos en su proceso académico

N° de padres de familia	Retos de los padres de familia durante el acompañamiento de sus hijos en su proceso académico
2	<ul style="list-style-type: none"> • Expresan que lo más difícil fue enseñar, ser maestra en casa y tener que aprender para poderles explicar a sus hijos.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Fue complicado buscar ayuda de otras personas porque muchos de los temas tratados en las clases no los entendían. • Tener que volver a retomar el estudio después de tanto tiempo. • Recurrir a la instalación del internet para las clases y las tareas de su hijo.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Darle solución a las guías.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicar el espacio de estudio, un lugar apto donde no tuvieran ruido y pudieran concentrarse.
1	<ul style="list-style-type: none"> • La distribución del tiempo con sus demás actividades. • El ponerse en el lugar del hijo frente a toda la situación que estaban viviendo como estudiante. • Motivar, animar y apoyar a su hijo en las clases y actividades escolares.
1	<ul style="list-style-type: none"> • Estar más pendientes de él. • Saberle llegar a pesar de lo frustrada o triste que se pudiera sentir.
1	<ul style="list-style-type: none"> • No tuvo mayor reto, que se le presentaban más dificultades al hijo cuando ella no estaba presente en su acompañamiento.

7.4 Implicaciones de la implementación de la educación remota en el aprendizaje de los estudiantes

En cuanto a la afectación o no del aprendizaje de sus hijos durante la implementación de la Educación remota, en tiempos de pandemia y confinamiento, las participantes respondieron lo siguiente: 5 madres responden que sí se vio afectado su aprendizaje y que esto se dio por diversos motivos: se frustraban mucho, no aprendían nada, todo se les dificultaba más, no les interesaba o

no entendían bien los temas. Por otro lado, 3 mamás respondieron que no se vio afectado el aprendizaje de sus hijos, ya que ellos estuvieron más atentos y motivados a sus clases virtuales y al desarrollo de los tareas académicas propuestas; 2 de las anteriores dicen que la virtualidad los hizo avanzar más; y por último, 1 de las participantes expresa que no, pero no especifica el porqué.

Al abordar las percepciones de los estudiantes respecto a si consideran que aprendieron en las clases virtuales: 4 estudiantes respondieron que sí aprendieron, en cuanto al porqué: uno dice que aprendió cosas que no entendía cuando estaba en la escuela como leer y escribir; otro expresa que tuvo buen acompañamiento de la profesora; otro dice que en la casa tuvo más tiempo para aprender a leer y a escribir y otro responde que aprendió a sumar y a restar en casa. 4 estudiantes respondieron que no aprendieron nada: dos de ellos dicen que no entendían muchas cosas; otro responde que no aprendía nada porque solo hablaba la profesora, los ponía a leer y luego los evaluaba y otro especifica que por los problemas de conexión; finalmente, 1 respondió que más o menos debido a los problemas de conexión y porque algunas veces se le cerraba la plataforma para subir las tareas.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente y considerando que el alcance de los logros es un elemento importante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que ellos nos informan si los estudiantes aprendieron o no los contenidos propuestos; se hizo necesario indagar con los maestros respecto a si los estudiantes efectivamente alcanzaron o no, los logros esperados durante la Educación remota. De los 10 docentes entrevistados, 6 expresaron que los estudiantes no alcanzaron los logros, debido a los cambios de la modalidad educativa, generados por la pandemia y el confinamiento. Además comentan que en las instituciones educativas no se avanzó en contenidos, sino que por el contrario se enfocaron en fortalecer habilidades y competencias académicas ya adquiridas, para evitar que se perdieran y de esta manera evitar un retroceso escolar. Los 4 restantes plantearon lo siguiente: Una responde que los estudiantes cumplieron los logros; otra comenta que los estudiantes respondieron a las tareas, pues contaban con un buen acompañamiento pedagógico, lo que permitió un buen rendimiento académico; dos tienen otra percepción del cumplimiento de los logros, expresando que la mayoría de los estudiantes alcanzaron los logros sin embargo con algunos vacíos en temáticas académicas.

En relación a la valoración positiva sobre el acompañamiento de los padres de familia, los 10 docentes expresaron que: los padres estuvieron pendientes en clase para reforzar indicaciones; realizaron refuerzos y motivación a los estudiantes para la realización de las tareas asignadas; envió de evidencias (fotos y videos) con la realización de la tarea; trabajo en equipo; papás muy pendientes por medio del celular, realizando preguntas constantes acerca de la actividad a realizar; papás muy comprometidos; papás que se conectaron a las clases; padres que dieron lo mejor posible; padres que apadrinaron a otros padres iletrados.

En cuanto a la valoración negativa, los 10 docentes afirman que no hubo acompañamiento en casa en la realización de actividades, debido a que: algunas son mamás trabajadoras; habían cuidadores que no entendían las tareas o padres muy ocupados para acompañar a los estudiantes; acompañamientos especialmente difíciles en el caso de los estudiantes con dificultades; papás ausentes que cambiaban de teléfono o se llevaban el dispositivo para el trabajo; padres sin tiempo, sin paciencia, sin educación básica, y sin autoridad en casa para hacer que los estudiantes cumplieran con sus tareas, por tanto, se evidencia que los padres delegaron la responsabilidad en el mismo estudiante.

8 Discusión

Con base en nuestro problema y los resultados obtenidos durante la investigación, presentamos en el siguiente apartado el análisis interpretativo que da respuesta a nuestra pregunta orientadora *¿De qué manera y cuál ha sido el rol de la familia durante el acompañamiento pedagógico a los estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en medio de la pandemia y el confinamiento?*, enfocándonos en aspectos como el rol de las familias durante el acompañamiento pedagógico a sus hijos, los retos y experiencias de las familias durante la educación remota y las implicaciones que tuvieron para las familias la educación remota.

8.1 Rol de las familias durante el acompañamiento pedagógico a sus hijos

El papel que asumieron las familias como maestros en casa, fue importante tanto para el estudiante como para el docente de grupo y la institución educativa; ya que a raíz del interés que manifestaron, la disposición para brindarles el apoyo que desde su posición podían ofrecer y las estrategias que implementaron, los estudiantes lograron llevar el proceso un poco más ameno, menos tedioso y en compañía de sus seres queridos. Nos parece de gran valor resaltar la búsqueda de soluciones que plantearon las familias para apoyar a sus hijos en la educación remota, y realizar una buena labor para que sus hijos no perdieran lo que ya habían adquirido en la escuela; por el contrario, lo que buscaban era que se mantuvieran en su ritmo o que pudieran avanzar un poco más con la atención y el apoyo más personalizado de ellos. Todo lo anterior teniendo en cuenta los sentires tan diversos que atravesaban por sus vidas, angustias, temores, pánicos.

Muchas madres recurrieron a un sistema de refuerzo basado en los premios o castigos, logrando así que sus hijos se conectaran a las clases virtuales y cumplieran con las responsabilidades académicas, lo que se pudo evidenciar en respuestas de algunas madres: “si hacemos la tarea bien vamos al parque o hacemos tal cosa, siempre hay como un estímulo” (J.G, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021), “a él se le motiva de muchas maneras, a él saca una buena nota, lo llevamos a comer, le traemos juguetes, a él se le dan paseos” (T.C, comunicación personal, 1 de noviembre, 2021). Consideramos que esto se debe a que las familias no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para motivar e incentivar a sus hijos de una manera distinta, donde lo material pase a un segundo plano y se apropien más de su proceso escolar.

La mayoría de los padres de familia son bachilleres que terminaron la escuela hace varios años, muy pocos son los que manifestaron haber estudiado una técnica como complemento. Lo anterior nos lleva a reflexionar y valorar el gran esfuerzo realizado por los padres de familia, quienes a pesar de cumplir con sus actividades laborales, labores domésticas, actividades personales, pocos recuerdos de la escuela; fueron creativos y recursivos a la hora de acompañar académicamente a sus hijos. Con las respuestas de los estudiantes, vemos que casi todos recurrían a sus padres y profesores para resolver sus dudas e inquietudes, lo que les deja a las familias gran responsabilidad para no quedar en blanco en esos momentos.

Para ello, los padres implementaron diferentes estrategias para que sus hijos cumplieran con las tareas asignadas, como juegos, búsquedas de internet, participar de las clases; pero más importante aún, fue buscar apoyo en terceras personas: tíos, padrinos, abuelas, cuñadas, etc., que tuvieran mayor conocimiento o disponibilidad de tiempo para acompañar al estudiante. En las conversaciones con la familia, notamos que al igual que los docentes, buscaron diferentes formas para explicarles a sus hijos, con el fin de buscar una mejor disposición para que ellos se conectarán a las clases e hicieran sus tareas; además que pudieran manejar las emociones que atravesaban por su vida por el confinamiento y que logran alcanzar los logros esperados. Es de resaltar que a pesar de no tener conocimiento o no recordar los temas de la primaria, siempre estuvieron prestos a mejorar las condiciones de sus hijos y buscar los recursos y soluciones necesarias.

Los recursos tecnológicos y la brecha digital, tuvieron un rol muy importante en el acompañamiento pedagógico realizado por las familias durante el tiempo de pandemia y confinamiento. Con las respuestas dadas por las familias, los estudiantes y los maestros, se pudo evidenciar que los estudiantes contaban por lo menos con un celular para recibir las clases virtuales y realizar las tareas escolares; pero también se debe ser consciente y realista que en muchas situaciones contar con un solo celular no es suficiente. A partir del análisis descriptivo, pudimos inferir que el Estado no brindó los apoyos requeridos a las familias de pocos recursos, tales como: una conexión a internet estable y permanente, ayudas económicas e ingresos solidarios para aquellas familias que perdieron su empleo, mayores posibilidades para acceder a los dispositivos tecnológicos, entre otros; ya que si bien casi todos los estudiantes contaban con un celular en su casa para continuar con la educación remota, existieron otros factores que le dificultó a las familias acompañar a sus hijos, como el modelo del celular (varios eran utilizados para la básico, por lo que no tenían tantas funciones), más de un hijo en etapa escolar, no contaban con conexión wifi en el hogar o tenían que recargar datos móviles y mala recepción de la red.

El lugar de residencia ha influido en la calidad de los servicios a lo largo del tiempo, servicios como el transporte, la comunicación, la educación, entre otros, y la conexión a internet no iba a quedar aislada de dichas dificultades. En el caso de las familias participantes en la investigación, los problemas de conectividad se pudieron evidenciar con mayor fuerza en los hogares e instituciones rurales, ya que la cobertura no fue lo suficientemente amplia para abarcar

las zonas rurales más lejanas; lo que representa una desventaja y deja ver las carencias en la accesibilidad a la red en varias zonas del territorio, y por ende una brecha digital.

Por otra parte, algo que también nos parece importante destacar, es el apoyo que de alguna forma recibieron las familias por parte de los maestros. Si bien, en muchos de los grados no se estaba profundizando en los contenidos académicos, muchos de los temas trabajados no eran comprendidos en su totalidad por las familias, por lo que se veía la necesidad de solicitar ayuda de otras personas. Somos conscientes de la situación que atravesaron los maestros en la educación remota y es imposible delegar en ellos toda la responsabilidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, ya que el trabajo de la familia fue bastante importante en ese proceso.

Por todo lo vivido y escuchado de las experiencias individuales de las familias, podemos confirmar que para que se dé un proceso de calidad y significativo en los estudiantes, debe existir un trabajo colaborativo entre las familias y los maestros encargados del grupo; donde se puedan compartir estrategias, recursos y metodologías para fortalecer las competencias de sus hijos. Cuando se tiene una buena comunicación entre ambas partes (padres y maestros), el estudiante puede lograr una mejor adaptabilidad en la escuela, de su ritmo de enseñanza y aprendizaje, tener confianza al expresar sus dudas e inquietudes, participar de las diferentes actividades académicas, entre otras., que logren un transitar exitoso en la escuela.

Por otro lado, el cumplimiento de los logros esperados de los estudiantes quizás fue un anhelo tanto para los padres de familia, como para los docentes; quienes conservaban la expectativa que a pesar de la educación remota, se podría continuar construyendo el proceso que tenían en la escuela. No podemos afirmar que los logros académicos alcanzados o no, dependían únicamente de la labor del docente y los esfuerzos que éste hiciera para que los estudiantes cumplieran a cabalidad con todos los compromisos, puesto que son muchos los factores como el espacio de estudio en el hogar, el acompañamiento de la familia, los distractores del ambiente, entre otros, que influyeron directa e indirectamente en el alcance de los logros de cada estudiante, a partir del cambio de modalidad educativa generada por la pandemia.

Los cambios vividos generaron en la mayoría de las familias sentimiento de frustración, ya que en la nueva modalidad todo se les dificultaba más y en muchas ocasiones no entendían bien todos los temas, lo que llevó a pensarnos sobre el rol de las familias y el impacto que tiene en la

escuela. Al preguntarle a una de las mamás cómo vio afectado el aprendizaje de su hijo, nos encontramos que: “Sí, me parece que no solamente él, pienso que a nivel general. Me parece que el año pasado con esa virtualidad, pues yo creo que no se aprendió nada, si usted le pregunta ahora qué vio el año pasado yo creo que le va a decir que no se acuerda de nada” (J.G, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021). Un mundo de sabores y sinsabores con las respuestas de las mamás que con mucha valentía y sinceridad contaron que pasaba, contaron su sentir y el impacto que la virtualidad ha traído.

Además, algo que personalmente nos llamó mucho la atención, fue lo que otras mamás contaron de cómo la educación remota mejoró procesos académicos y comportamientos de sus hijos, al estar más atentos y motivados en las clases, probablemente por estar en la comodidad de sus hogares y al lado de sus seres queridos; encontramos respuestas como “La verdad la verdad es muy triste decirlo pero antes veo que avanzó” (D.M, comunicación personal, 27 de octubre, 2021), “me parece a mí que...antes ha mejorado un poquito” (J.A, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021).

Desde que se inició con la implementación de la educación remota, los docentes comenzaron a desarrollar guías y talleres para complementar las pocas clases virtuales que se estaban realizando, y aunque sabemos que son una buena forma para trabajar en las clases y que se vean reflejados los conocimientos que han ido adquiriendo, también sentimos que no se hizo un diagnóstico del panorama general de las familias y todos los cambios que trajeron consigo la pandemia y confinamiento en ellas, el cambio de rutinas, de actividades, los sentimientos que iban apareciendo con la situación, entre otros.

Así pues, consideramos que las guías y los talleres que se enviaban eran demasiado extensos y complejos para el nivel en el que se encontraban los estudiantes (de tercero a quinto), por lo que las familias eran quienes terminaban desarrollándolos, como lo dice una de las madres entrevistadas “Hay talleres que yo no alcanzo con el método que manejo porque son demasiado largos, son demasiado extensos, y la verdad hay que decirlo, son talleres que los mandan para que uno los haga porque son muy complicados, obviamente ellos no lo van a hacer solos” (D.M, comunicación personal, 27 de octubre, 2021); lo que dice la madre es una realidad que no solo se puede confirmar con la experiencia de la pandemia, sino que también se podía evidenciar en la presencialidad,

cuando las tareas académicas que enviaban tenían una exigencia cognitiva mayor al proceso que llevaba el niño, y por ende el trabajo lo terminaban haciendo los padres de familia o cuidadores del niño.

8.2 Implicaciones que tuvieron para las familias la educación remota

Es válido preguntarnos ¿Qué les implicó a muchas familias un acompañamiento adecuado en el proceso académico y formativo de sus hijos?, desde nuestra propia experiencia durante la pandemia y confinamiento y escuchando a las diferentes mamás entrevistadas, podemos inferir que no solo en algunas familias se redujo el ingreso económico, sino que también tuvieron que redistribuir su ingreso, tanto para las necesidades básicas del hogar como para brindar a los estudiantes las herramientas y los dispositivos tecnológicos necesarios, para que los estudiantes pudieran cumplir con sus compromisos académicos y poder participar en la educación remota.

La pandemia trajo consigo diversos cambios en las rutinas de los hogares, madres con mucha más disponibilidad de tiempo para acompañar a sus hijos en las clases, pero con más trabajo en casa por las actividades domésticas y el cuidado que traía el no contagiarnos, lo que nos hace pensar si ese mayor tiempo en casa fue opcional o por perder sus empleos debido a la crisis mundial. Narváez y Yépez (2020) constatan que:

(...) basta solo con echar un vistazo alrededor, en donde solo con salir a una tienda se evidencia la necesidad de la población vulnerable que no tiene otra opción más que salir a la calle, exponiendo su bienestar y el de sus familias para buscar su sustento diario, por ejemplo, vendedores de tapabocas y guantes, frutas, verduras, juegos de entretenimiento, trajes anti fluido y un sinnúmero de productos que permitan llevar a cabo el denominado “rebusque”. Población conformada por cientos de familias que en su mayoría tienen al menos un niño o niña dentro del sistema educativo. (p. 12)

A pesar de que muchos papás se quedaron sin empleo por la pandemia y tuvieron más tiempo para acompañar a sus hijos; también tenemos la otra cara de la moneda, donde a los papás se les aumentó la carga laboral por no tener que desplazarse hasta su lugar de trabajo. En estos casos, los papás tuvieron que buscar varios espacios en el hogar para sobrellevar la situación, unos

para las actividades académicas de sus hijos; y otros para el desarrollo de sus funciones laborales; lo que pudo ser más complicado para aquellos que tuvieran un espacio reducido. Además, en varios momentos debían estar concentrados en su trabajo y no tenían la forma ni el tiempo de acompañar a sus hijos en todas sus actividades.

Así pues, nos cuestionamos ¿Qué tanto se centraron las familias en el proceso educativo de sus hijos para responder con las exigencias académicas? ¿Cómo pasaron a un segundo plano los retos de las familias y las variables que trajo la pandemia a nivel económico? Estas dudas nos surgen, a partir de lo evidenciado en las familias al responder sobre los principales retos presentados por la pandemia y el confinamiento, al respecto encontramos con respuestas que solo hablan de su preocupación porque sus hijos aprendieran a leer y escribir, no se perdieran las clases virtuales, no se atrasaran y por tener todos talleres al día; dejando de lado sus propios sentires y los problemas personales y/o familiares.

Echeverri (2020) plantea que “con la llegada de la pandemia se modifica el devenir de la ciudad, debemos reflexionar cómo se trabaja, cómo se ama, cómo se estudia y cómo se muere en ella” (p.72). Lo que nos hace pensar en los problemas personales y/o familiares generados por la convivencia de todos convertida en un 24/7 y eso cómo afectó las relaciones de los integrantes, resaltando que muchas mamás nos contaron que, aunque les generó cierto estrés, también los vínculos entre mamá e hijo se vieron mucho más fortalecidos, así como lo expresa “En el encierro cocinaba rico, estaba pendiente de él, hacíamos las actividades, a pesar de que no podíamos salir pues todo era chévere, todo lo hacíamos juntos, era muy bueno, yo realmente del confinamiento no tengo ninguna mala experiencia, antes me pareció bueno porque pude hacer lo que nunca hago, que es estar en mi casa con mi hijo” (J.G, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021).

Es evidente que el traslado del trabajo a la casa no fue lo único que limitó el acompañamiento de las familias a sus hijos, también debemos ser conscientes que tuvieron que ocuparse de otras responsabilidades con las que no contaban cuando salían a trabajar, tales como limpiar, cocinar y lo relacionado con las labores domésticas. Sentimos que para estos padres, el cambio fue un poco más brusco, y aunque estaban en la casa compartiendo con sus hijos, se presentaron momentos de colapso; donde se vieron sin salida y una sobrecarga de muchas cosas que no podían resolver al mismo tiempo.

Así pues, las familias ante acontecimientos de alto estrés pueden experimentar resiliencia y crecimiento postraumático, siendo frecuente que aquellas con relaciones familiares positivas, se adapten adecuadamente a estas situaciones perturbadoras (Prime et al., 2020 citado en Lacomba et al., 2020). Por ello, es de valorar el esfuerzo que hicieron todos los padres de familia, en especial aquellos que realizaron cambios tan radicales en su estilo de vida (llevar el trabajo a la casa o quedarse sin él, ocuparse de las labores en el hogar, entre otros), donde no solo se acoplaron a los propios sino a los del resto de la familia.

Las familias para poder acompañar a sus hijos en los momentos de clase y tareas, debían organizarse muy bien y hacer una distribución con sus demás actividades, ya que este no tendría el resultado esperado si solo se realizaba por momentos y en los pocos tiempos libres que se tuvieran. Es de admirar el trabajo y el esfuerzo realizado por las familias, ya que como lo afirman Robledo y García (2009), las variables familiares tanto estructurales como las dinámicas, influyen en el proceso y adaptación académica de los estudiantes. Por ende, la preocupación y angustia que manifestaban algunas madres era real, puesto que tenían en sus manos una responsabilidad muy grande que inicialmente estaba delegada a la escuela.

8.3 Los retos y experiencias de las familias durante la educación remota

La otra cara de la pandemia y el confinamiento, fue ser maestra o maestro en casa, así fue como lo nombraron algunas de las mamás cuando nos contaron cómo fue su experiencia en el acompañamiento pedagógico de sus hijos; un reto que sin duda, marcó significativamente sus vidas. Ser maestros en casa se puede ver como una tarea fácil, sencilla y de poco esfuerzo; pero en realidad es todo un desafío para quienes no tienen la formación, los recursos, las estrategias y el carisma para hacerlo. Ser maestro en casa no es sinónimo de hacerles las tareas a los hijos ni decirle cómo tiene que hacer las cosas de forma detallada; esta labor requiere de conocimiento, creatividad y disposición para contribuir de forma exitosa en su proceso formativo y académico.

Es así, que para los padres de familia fue muy difícil todo el proceso de enseñar en casa, pero ¿cómo no serlo? si todas sus dinámicas familiares, personales y laborales dieron un cambio enorme en sus vidas. Aun así, las familias hicieron todo lo que tenían a su alcance para no permitir que los procesos académicos de sus hijos se estancaran o borrarán, lo que implicó el tener que

devolverse a su tiempo de escuela, estando atentos a las diferentes clases para lograr explicar los temas y las tareas que no entendían sus hijos; también recurrir a personas externas para que los apoyaran en el proceso y así evitar desistir, ya que como lo menciona Barreda (2020), las familias potencializadoras son aquellas que buscan asesoramiento y se mantienen activas para lograr una mayor educación de sus hijos.

A pesar de que los estudiantes intentaban cumplir con las tareas asignadas, el estar todo el tiempo en la casa implicaba tener cerca muchos distractores. Si bien, las familias designaron espacios para que sus hijos participaran de las clases y realizarán las tareas pendientes; su mayor preocupación y reto se centró, en que ellos logaran estar concentrados sin que se generará una interrupción constante por el resto de la familia, la tentación de los juegos que tuvieran cerca, los dispositivos electrónicos para uso de las redes sociales y los otros espacios del hogar como la cocina, sala, el cuarto, entre otras, que influyen considerablemente sobre los dispositivos básicos en el aprendizaje. Consideramos que el tener un entorno con tantos estímulos simultáneos en los estudiantes de los primeros grados, en especial aquellos que tienen DEA, causa una división en sus intereses y crea una predisposición para cumplir con una responsabilidad.

9 Conclusiones

Hace algún tiempo, las familias, las instituciones educativas y en general toda la sociedad, satanizamos lo que era el uso de la tecnología y el exceso de dispositivos tecnológicos con los cuales contaban los niños en sus hogares, buscando limitar lo más posible la manipulación de éstos; con lo que no contábamos era que hoy en día y durante el tiempo de pandemia y confinamiento, serían los principales mediadores en la educación remota.

Los recursos tecnológicos contribuyeron a la comunicación entre las familias que estaban a distancia y los estudiantes con sus docentes, la participación en las clases virtuales, la consulta de las tareas y la realización de actividades escolares; fueron herramientas necesarias para que la educación de los niños no se viera tan afectada en estos tiempos de tanta dificultad. Nunca nos imaginamos que para las mamás sería como “su mano derecha” a la hora de acompañar los procesos educativos de sus hijos.

La situación del país con respecto a la conectividad, nos lleva a concluir que es limitada especialmente en las zonas rurales más lejanas; donde se evidencia que algunas personas tienen más privilegios que otras, creando así una brecha digital muy marcada dentro de nuestro país. Un país que refleja bastantes retrasos en el uso de la tecnología, principalmente en el ámbito educativo.

En cuanto al cambio de modalidad en la educación durante la pandemia y el confinamiento, éste ha afectado directamente a las familias en relación a la dinámica familiar, escolar y laboral, en relación a su salud mental, la convivencia entre los miembros de la familia y las dificultades económicas que esta situación ha traído consigo.

La desmotivación y el estrés son sensaciones que no se han quedado de lado por parte de los padres de familia y sus hijos, así como lo mencionaron con su voz llena de angustia algunas de las madres que fueron entrevistadas; dejando ver las dificultades que trajo consigo el cambio de rutinas durante la pandemia y el confinamiento, teniendo que adaptarse a un nuevo rol de maestra en casa, para acompañar a sus hijos durante la educación remota.

Es evidente la importancia que tiene el trabajo en equipo por parte de las familias y sus hijos, mejorando no solo los procesos académicos, sino también las relaciones socio afectivas entre los integrantes del hogar; algo que propició el confinamiento ya que los tiempos de calidad mejoraron y permitieron que estos vínculos se fortalecieran.

Desde nuestro rol como maestras en formación, le damos importancia al acompañamiento que tienen las familias con sus hijos y en sus procesos académicos, porque consideramos que esta diada influye significativamente en el alcance de los logros esperados; además, la familia se vincula de una manera directa y activa, apoyando a los estudiantes en su proceso de autonomía, durante su trayectoria escolar al lado de sus pares y de su red de apoyo, en este caso padres, madres y actores educativos.

Ya que tenemos claro que cada familia es “un mundo diferente”, queremos resaltar la importancia que tienen los diferentes puntos de vista de cada una de ellas y más aún en el ámbito educativo, cómo se vinculan a él y las percepciones de los docentes y las instituciones. En una de las investigaciones que retomamos para nuestros antecedentes, se evidencia la inconformidad de algunas familias, debido a la desigualdad y el bajo rendimiento de sus hijos; por otro lado en

algunas de las evidencias recogidas por nosotras, las madres manifiestan la satisfacción que sienten por la mejora que hay en los procesos académicos de sus hijos durante el tiempo de educación remota.

10 Recomendaciones

Nos parece importante que desde las instituciones educativas se fortalezca el trabajo cooperativo con las familias, en especial de los estudiantes con DEA, ya que si bien en la institución se pueden utilizar diversas estrategias con el estudiante durante su jornada, al llegar al hogar, la familia o cuidadores no podrán continuar fortaleciendo su proceso académico por falta de estos conocimientos y pueden no verse reflejados los avances en el estudiante.

Se hace necesario como instituciones educativas, el involucrar los medios tecnológicos en la enseñanza desde los primeros grados. Estamos en una era inmersa en la tecnología, por lo que ella debe convertirse en un aliado en nuestro aprendizaje y apoyar el desarrollo de nuestras destrezas. Consideramos que si estas herramientas se utilizan con los niños y niñas, a lo largo de su transitar escolar, podrían desempeñarse de una mejor manera, teniendo a la mano recursos para cumplir con sus responsabilidades académicas; Además, al estar vinculados desde pequeños, las familias también pueden construir nociones sobre el uso de dichos medios, tener herramientas para trabajar en los hogares y así volverse un apoyo más fuerte para sus hijos.

Evidenciamos la urgencia que tienen las familias, en recibir una formación sobre el desarrollo de competencias emocionales, donde se brinden pautas necesarias para manejar diversas situaciones de la vida, como la resolución de problemas, el miedo, la ansiedad, la tolerancia a la frustración, entre otros, que les permitan ser emocionalmente inteligentes.

Partiendo de nuestra experiencia en la educación remota, logramos evidenciar que los maestros y los estudiantes de la Universidad, teníamos bastantes falencias sobre el buen manejo de las TICs, situación que se dejó ver con mayor fuerza durante la realización de las clases virtuales, al momento de utilizar diferentes plataformas para los encuentros, programas para la entrega de trabajos, entre otros. Por ello, creemos pertinente la realización de cursos y asesorías tanto para

estudiantes como para docentes y así tener un conocimiento básico sobre su uso y lograr una adaptación más amena a la educación mediada por las TICs.

A partir de los cambios en las dinámicas familiares y las implicaciones en los procesos educativos de los estudiantes con DEA, que trajo consigo la pandemia y el confinamiento dejamos planteados interrogantes como: ¿Cuál es el rol que adoptan los padres de familia al momento de acompañar sus procesos académicos desde la presencialidad? y ¿Qué tanto influye en el aprendizaje de los niños y las niñas con DEA en la modalidad presencial, el acompañamiento pedagógico que tuvieron de sus familias durante la pandemia y el confinamiento? Finalmente, sería importante investigar sobre ¿cuál fue el acompañamiento llevado a cabo por las maestras y maestros de apoyo, en tiempo de pandemia y confinamientos a las familias, de los estudiantes diagnosticados con DEA?

Referencias

- Álvarez, H. Arias, E. Bergamaschi, A. Lopez, A. Noli, A. Ortiz, M. Peres, M. Rieble, S. Rivera, M. Scannone, M. Vásquez y M. Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos de coronavirus*. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID 19. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos>
- Álzate Acevedo, S. Y., Colorado Montoya, A. L. Estrada Restrepo, N., Pérez Ibarra, E. M., Restrepo Sánchez, A. L. Y Vasco Vélez, E. C. (2007). *La reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en la comprensión lectora*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Digital Ceded –Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/910>
- Amortegui, E.Y., Arboleda Escobar, C.Y., Giraldo Gaviria, G.P., Gómez Noreña, P.M., Penago Calle, L.M., Serna Vasco, L.M., Moncada Arias, Z. y Restrepo Múnera, A.E. (2003). *Los proyectos de aula: una alternativa para motivar y movilizar los procesos de comprensión y producción de textos en niños(as) con dificultades específicas en el aprendizaje*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Digital Ceded – Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/856>
- Arango Hernández, G. O., Lopera, O., Restrepo, D., Suárez, M. L., Jaramillo Jaramillo, A. J., Casas, M. y Ríos, S. (2007). *La literatura infantil, llave mágica para potenciar las habilidades comunicativas en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el área de lengua castellana*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Digital Ceded –Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1170>

- Argandoña, F. Ayón, E. Garcia, R. Zambran, Y. y Barcia, M. (2020). *La educación en tiempo de pandemia*. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del conocimiento*. [Edición 47 vol 5].
- Arias, Hna. Gloria. (2022). *Rol de los padres de familia en la educación en casa en tiempos de pandemia en el Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia*. La educación para la vida en tiempos emergentes. Retos y aprendiza durante la Covid-19. P. 71-84
https://www.unisangil.edu.co/phocadownload/investigaciones_doc/educacion_para_la_vida_en_tiempos_emergentes.pdf#page=72
- Barreda, Maricela. (2020). Implicaciones del covid-19 en familias de educandos cubanos. *Revista electrónica científico-pedagógica*, V.1 4 No.3 Págs. 105-113.
<https://orcid.org/0000-0001-9484-8261>
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educare*, 6(20), 363-368. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Camps, A. (2003) Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. En: Leer. Es, Gobierno de España. Ministerio de Educación, 1-6
- Cannock, J. (2014). *¿Qué son las Dificultades Específicas de Aprendizaje?* Centro Peruano de audición, lenguaje y aprendizaje <https://cpal.edu.pe/novedad/que-son-las-dificultades-especificas-de-aprendizaje/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL). Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). (2020). Violencia contra niños, niñas y adolescentes en tiempos de Covid. Informe.
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46485/S2000611_es.pdf
- Cóndor, O. (2020). Educar en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, [S.l.], 9 (2), 31-37.
<http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/281>
- Constitución Colombiana. (1991), Artículo 67.
<https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Corrales Castañeda, E., Medina Pérez, D. C. y Suárez Patiño, A. (2018). *Estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora en la básica primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio Digital Ceded – Universidad de Antioquia.
- Defior, S. y Ortúzar R. (1993). La lectura y la escritura: Procesos y dificultades en su adquisición. En: Necesidades educativas especiales. Rafael Bautista. Compilador. Aljibe. Málaga.
- Díaz González, E. y Rosa Válido, C. D. L. (2020). *Educar en tiempos de pandemia*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. <http://riull.uil.es/xmlui/handle/915/21379>
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. [Seminario web]. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

- Echeverri, J. (2020). La escuela en silencio. En Martínez, A. Álvarez, A. Barragán, B. Rubio, D. Quiceno, H. y Orozco, J. Confinados en las pantallas: la Escuela vira (I). 71 - 79. Aula de Humanidades. <https://editorialhumanidades.com/producto/confinados-en-las-pantallas/>
- Eisenhardt, K. M. (1989). *Building Theories from Case Study Research*, *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550. <https://doi.org/10.2307/258557>
- Escoriza, N. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En: Dificultades de aprendizaje. Santiuste, B. Víctor y Jesús A. Beltrán Ll. Coordinadores. Síntesis, Madrid.
- Fardoun, H., Yousef, M., González-González, C. y Collazos, C. A. (2020) Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21 (1), 17- 9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad Eafit.
- Gallegos-Fernández, D. V., Gamas Ocaña, M. G. y Álvarez Hernández, M. (2021). Dificultades tecnológicas enfrentadas por los docentes de educación básica en Tabasco al inicio de la pandemia por COVID-19. *Emerging Trends in Education*, 3(6), 70 - 93. <https://doi.org/10.19136/etie.a3n6.4104>
- García, J. (2003). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. *Bordón*, vol. 55 (4), 503- 512.
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el arbor del siglo XXI. *Relieve*. 18(1), 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2978/2548>
- Hernández, B. (2009). Un nuevo modelo de abordar las dificultades de aprendizaje. En: innovación y experiencias educativas. *Revista digital Andalucía*, 16.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hurtado, R. (2008). Didáctica de la lectura y la escritura en la infancia. En: Palabrario. Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas. Primera edición.
- Isaza, L. (2015). Hacia una conceptualización de las dificultades en el aprendizajes de la lectura y la escritura. *Revista Educación Y Pedagogía*, 13(31), 113-133. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24405>
- Jara Holliday, O. (2018). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3845/1/Orientaciones_teorico-practicas_sistematizar_experiencias.pdf
- Lacomba, L., Valero, S., Postigo, S., Pérez, M., & Montoya, I. (2020). Ajuste familiar durante la pandemia de la COVID-19: un estudio de díadas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, pp 66-72. 10.21134/rpcna.2020.mon.2035

- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 5(1), 1–8. <https://revistas.uncu.edu.ar/o.js3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>
- Martínez, A. Álvarez, A. Barragán, B. Rubio, D. Quiceno, H. Echeverri y Orozco, J. (2020). *La escuela en silencio. En Confinados en las pantallas: la Escuela vira (I)*. Aula de humanidades, 71-79.
- Ministerio de Educación Colombiano [MEN], (2016). *Educación Virtual*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República de Argentina, (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires. [La documentacion narrativa de experiencias pedagogicas.pdf \(dceip.edu.uy\)](http://dceip.edu.uy)
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006) Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/410>
- Murillo, G. (2020). *La educación como acogida II*. [Boletín Educar en la incertidumbre]. Repositorio Universidad de Antioquia. https://drive.google.com/file/d/1_kF3Azo7iTC1DtEZjgumdjHwa2943llr/view
- Narváez, D, Yépez, J. (2020). Tiempos de pandemia y el papel de la familia en la educación. *Revista huellas*, 13. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6304>
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. y Ocaña Pérez, L. (2021). La Educación Básica a distancia en el contexto de la pandemia en México. *EDUCIENCIA*, 5(2), 6-19. <https://doi.org/10.29059/educiencia.v5i2.191>
- Novoa, A. y Pirela, J. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida Para educar en tiempos de pandemia. / Accompaniment from an Ethics of Life to Educate in Times of Pandemic. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25, 11-24. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32842>
- Oros, L. Vargas, N y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* .54, (3). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11181>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana Peña, A. y Montgomery, W. (Eds.) *Psicología tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). Lima: UNMSM.
- Quiroz, P. y Martínez. (2020). *La enseñanza en tiempos de emergencia*. [Boletín Educar en la incertidumbre]. Repositorio Universidad de Antioquia. https://drive.google.com/file/d/1_kF3Azo7iTC1DtEZjgumdjHwa2943llr/view
- Rappoport S., Rodríguez M. y Bressanello M. (2020). Enseñar en tiempos de Covid 19. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/692308/ensenar_rappoport_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Restrepo, A. Y Sánchez, M. (2006). Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje. En Hurtado, Jiménez, Caro, Gallego, Echavarría, Quintero. (Eds.). *Lectura y escritura en la escuela* (p. 73-89). Litoimpresos.
- Restrepo, L. (2016). Dificultades en la comprensión de texto escrito. En Hurtado, R. (Ed). *Enseñanza de la lectura y escritura en la educación preescolar primaria*. (65-86). L Vieco S.A.S.
- Robledo, P., Y García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, Vol. 37, núm. 1, p. 117-128. ISSN: 0210-2773
- Rodríguez, L. (2020). Educar en tiempos de virtualidad, Estrategias educativas. *Pluridiversidad*, (6), 163 - 176. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/view/3641>
- Rubio, Deheni. (2008). La no dislexia, un punto de vista psicogenético. En: Antes del Aula. Correo del Maestro Núm. 142, marzo.
- Rueda, C. (2004). Consideraciones éticas en el desarrollo de investigaciones que involucran a seres humanos como sujetos de investigación las investigaciones en terapia ocupacional comunitaria.
- Rueda, R. (2012). Educación y Cibercultura en clave subjetiva: retos para re (pensar) la escuela hoy. *Revista Educación y Pedagogía*. 24 (62), 157-171.
- Sánchez, E. (2016). *Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niños y niñas de cuarto de primaria de la institución Educativa Distrital Saludcoop Sur J. T.* [Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicología Educativa, Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá]. <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/9600/Fortalecimiento%20de%20Habilidades%20Comunicativas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, E. y García, R. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83-103. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12563>
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. ARFO Editores e Impresores Ltda. Bogotá Colombia
- Serrano, S. Peña, J. (1996). La evolución de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica. (sin editor).
- Villalobos, D. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa*, 60 (1), 107-138.

Anexos

Guía de preguntas para familias

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su nivel de formación? (primaria, secundaria, universidad)
3. ¿Cuántos hijos tiene y qué edades tienen?
4. ¿Cuántas personas viven con usted?
5. ¿Con cuáles recursos tecnológicos cuenta en su hogar?
Celular ____ Computador ____ Tablet ____ Otro ()
6. ¿Cuenta con conexión a internet o red wifi?
Si ____ No ____
7. ¿Cómo es su conexión a internet?
Buena ____ Aceptable ____ Mala ____ N/A ____
8. ¿Tienen espacios cómodos en el hogar propicios para la realización de actividades escolares?
Si ____ No ____ ¿Cuáles? _____
9. ¿Cuenta con tiempo disponible para acompañar a su hijo/a en el desarrollo de las clases y tareas pendientes? ¿Cómo lo distribuye con sus demás actividades?
10. ¿Tiene personas a su alrededor que lo/a apoyan en el acompañamiento de sus hijos/as? ¿Quiénes y de qué manera le brindan apoyo?
11. ¿Cómo ha sido la relación entre padres e hijos/as en medio de la cuarentena y el confinamiento? ¿Qué cambios significativos han tenido a raíz del encierro?

12. Durante este tiempo, de cuarentena y confinamiento, en donde ha tenido que adoptar nuevas rutinas y dinámicas, ¿Cuáles cree usted que han sido los principales retos que ha tenido que enfrentar para acompañar y apoyar a su hijo/a en la etapa escolar?
13. ¿Cómo le ayuda a su hijo/a en la realización de las tareas escolares? Especifique.
14. Durante el acompañamiento en las tareas escolares de su hijo/a, ¿ha notado alguna dificultad en lectura y escritura al momento de realizarlas? ¿Qué tipo de dificultad?
15. Cuándo siente que su hijo se muestra predispuesto a la lectura y a la escritura ¿Qué hace para motivarlo?
16. ¿Considera usted que se ha visto afectado el aprendizaje de su hijo desde la implementación de las clases virtuales? ¿De qué manera?
17. ¿Cómo ha sido la comunicación y el apoyo pedagógico, por parte de los maestros y la institución educativa con el proceso académico de los estudiantes? ¿Qué herramientas les han brindado? ¿Cuáles actividades utilizan para que su hijo(a) aprenda?

Formato consentimiento informado de las familias

Yo, _____,
C.C. _____ de _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria.

He sido informado y entiendo que el proceso de práctica implica la realización de variadas actividades para recoger la información que se requiere. También soy consciente de que esta información puede ser publicada o difundida sólo con fines académicos y de formación, y que puedo pedir información adicional a la Asesora de Práctica o la Coordinadora de Práctica del Programa.

Recibí una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Fecha _____

Firma del Participante

C.C.

Firma del Maestro en formación

C.C.

Para cualquier información comunicarse

Asesora de Práctica: _____

Celular: _____

Correo: _____

Evidencias de los padres



