

Implicaciones de las nuevas formas de enseñar y de aprender implementadas en tiempos de
pandemia y confinamiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con dificultades en la
lectura y la escritura

Diana Carolina Zapata Henao
Katherine Johana Ramírez Montoya
Maribel Meneses Rodríguez

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

Tutor

Asned Edith Restrepo Munera Magíster (MSc) en Educación: Psicopedagogía

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

Cita	(Zapata Henao et al, 2022)
Referencia Estilo APA 7 (2020)	Zapata Henao, D., Ramírez Montoya, K. J. & Meneses Rodríguez, M (2022). <i>Implicaciones de las nuevas formas de enseñar y de aprender implementadas en tiempos de pandemia y confinamiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura.</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 Atehortua

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.

Agradecimientos

A nuestras familias que siempre han creído en nosotras, dándonos ejemplo de superación, humildad y sacrificio, enseñándonos a valorar todo lo que tenemos y que de una u otra manera han contribuido a la consecución de este logro.

A nuestras compañeras y docentes con quienes compartimos momentos maravillosos y que, gracias a su aporte y esfuerzo, también fueron parte importante en este proceso.

A nuestra asesora Asned, de quien resaltamos su excelente acompañamiento, por asumir su labor con total compromiso, responsabilidad, dedicación, optimismo, fraternidad, profesionalismo y demostrarnos que la labor pedagógica es una vocación sin fronteras. Para ella nuestra mayor admiración y afecto.

A los niños, familias y docentes que participaron en nuestra investigación, porque con su disposición y apertura nos permitieron introducirnos en experiencias y realidades cargadas de un sinnúmero de aprendizajes, en medio de un tiempo de incertidumbre y desesperanza.

Tabla de contenido

Contenido

Tabla de contenido	4
Lista de tabla	6
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1 Justificación.....	13
2 Planteamiento del problema.....	14
3 Antecedentes	16
3.1 Investigaciones relacionadas con educar en tiempos de pandemia y confinamiento.....	16
3.2 Investigaciones sobre estrategias para acompañar las dificultades en lectura y escritura a estudiantes de Básica Primaria	25
4 Objetivos	30
4.1 Objetivo general	30
4.2 Objetivos específicos.....	30
5 Marco teórico	31
5.1 <i>Educación en tiempos de pandemia y confinamiento: Un reto para los actores educativos</i>	31
5.2 <i>Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura: Una mirada pedagógica</i>	41
6 Metodología	56
6.1 Población y muestra	59
7 Resultados	62
7.1 Dificultades en la lectura y la escritura presentadas por los estudiantes, evidenciadas por las familias y los docentes	62
7.2 Experiencias de los estudiantes durante el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	64

7.3 Acompañamiento pedagógico llevado a cabo por las familias y los docentes.....	65
7.4 Sentires y valoración de los estudiantes durante las clases remotas	70
7.5 Aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante las clases remotas mediadas por las TICS	73
8 Discusión.....	75
8.1 Implicaciones en los cambios de rutinas escolares y familiares	75
8.2 Implicaciones socioemocionales	78
8.3 Alcance de logros académicos	80
9 Conclusiones	84
10 Recomendaciones.....	85
Referencias	87
Anexos.....	91
Anexo 1. Guía de preguntas de entrevista para estudiantes	92
Anexo 2. Guía de preguntas de entrevistas para maestros	93
Anexo 3. Guía de preguntas de entrevistas para familias.....	94
Anexo 4. Consentimiento informado	95
Anexo 5. Guía - taller participante grado 3°.....	96
Anexo 6. Evidencias escritura de los estudiantes.....	97

Lista de tabla

Contenido

Tabla de contenido	4
Lista de tabla	6
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1 Justificación.....	13
2 Planteamiento del problema.....	14
3 Antecedentes	16
3.1 Investigaciones relacionadas con educar en tiempos de pandemia y confinamiento.....	16
3.2 Investigaciones sobre estrategias para acompañar las dificultades en lectura y escritura a estudiantes de Básica Primaria	25
4 Objetivos	30
4.1 Objetivo general	30
4.2 Objetivos específicos.....	30
5 Marco teórico	31
5.1 <i>Educación en tiempos de pandemia y confinamiento: Un reto para los actores educativos</i>	31
5.2 <i>Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura: Una mirada pedagógica</i>	41
6 Metodología	56
6.1 Población y muestra	59
7 Resultados	62
7.1 Dificultades en la lectura y la escritura presentadas por los estudiantes, evidenciadas por las familias y los docentes	62
7.2 Experiencias de los estudiantes durante el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	64

7.3 Acompañamiento pedagógico llevado a cabo por las familias y los docentes.....	65
7.4 Sentires y valoración de los estudiantes durante las clases remotas	70
7.5 Aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante las clases remotas mediadas por las TICS	73
8 Discusión.....	75
8.1 Implicaciones en los cambios de rutinas escolares y familiares	75
8.2 Implicaciones socioemocionales	78
8.3 Alcance de logros académicos	80
9 Conclusiones	84
10 Recomendaciones.....	85
Referencias	87
Anexos.....	91
Anexo 1. Guía de preguntas de entrevista para estudiantes	92
Anexo 2. Guía de preguntas de entrevistas para maestros	93
Anexo 3. Guía de preguntas de entrevistas para familias.....	94
Anexo 4. Consentimiento informado	95
Anexo 5. Guía - taller participante grado 3°.....	96
Anexo 6. Evidencias escritura de los estudiantes.....	97

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA	American Psychological Association
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
DEA	Dificultades Específicas de Aprendizaje
DEA LyE	Dificultades Específicas del Aprendizaje en Lectura y Escritura
DSM	Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
IDEA	Ley para Personas con Discapacidad
I.E	Institución Educativa
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MSc	Magister Scientiae
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PIAR	Plan Individual de Ajustes Razonables
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratorio Agudo Grave Coronavirus tipo 2
TDA	Trastorno por Déficit de Atención
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
UdeA	Universidad de Antioquia
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund)
UNAM	Universidad Nacional de México
UNSDG	Grupo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar las Implicaciones de las nuevas formas de enseñar y de aprender implementadas en tiempos de pandemia y confinamiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura. Ella se realizó a través de una metodología cualitativa, con un método de estudio de caso y una modalidad de sistematización de experiencia. La muestra estaba compuesta por 9 niños en edades comprendidas entre los 9 y 12 años, que tuvieran diagnóstico con 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 de la ciudad de Medellín o municipios cercanos y hubieran recibido educación remota durante el tiempo de pandemia y confinamiento. Se realizó con los estudiantes una entrevista semiestructurada y se hizo análisis de las respuestas por medio de matrices. En los resultados se identifica que los estudiantes tuvieron implicaciones en sus rutinas escolares y familiares, donde los ambientes de aprendizaje se vieron transformados; en el ámbito socioemocional, los niños con DEA se vieron enfrentados a un doble desafío porque además de tener sentimientos negativos por la implementación de las clases remotas, a esto se le sumaba los sentires generados por las dificultades al no comprender los temas y en el alcance de logros académicos los cuales se vieron afectados por falta de continuidad en los procesos de aprendizaje, los problemas de conectividad, alteraciones emocionales y poco acompañamiento personalizado.

Palabras clave: DEA, dificultades de aprendizaje, lectura, escritura, pandemia, educación remota, confinamiento, estrategias pedagógicas, acompañamiento pedagógico.

Abstract

The objective of this research is to analyze the implications of the new ways of teaching and learning implemented in times of pandemic and confinement in the learning processes of students with reading and writing difficulties. It was carried out through a qualitative methodology, with a case study method and a modality of systematization of experience. The sample was composed of 9 children between the ages of 9 and 12, who had a diagnosis with reading and writing difficulties or presumption of such difficulty, were in 3rd, 4th, and 5th grades who lived in rural and urban areas in Medellín city or nearby municipalities and had received remote education during the time of pandemic and confinement. A semi-structured interview was conducted with the students and the responses were analyzed by means of matrices. The results identify that the students had implications for their school and family routines, where the environments of learning was transformed; in the socio-emotional sphere, children with SLD they were faced with a double challenge because in addition to having negative feelings for the implementation of the classes remote, to this was added the feelings generated by the difficulties in not understanding the themes and the scope of achievements academics who saw each other affected by lack of continuity in learning processes, the connectivity problems, emotional alterations and little personalized accompaniment.

Keywords: SLD, learning difficulties, reading, writing, pandemic, remote education, confinement, pedagogical strategies, pedagogical support.

Introducción

La investigación que presentamos a continuación surge a partir del momento histórico que estamos atravesando, como lo es la pandemia generada por el COVID 19; cuya intencionalidad general fue realizar un análisis al acompañamiento pedagógico llevado a cabo 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.

A partir de las necesidades, vivencias, reflexiones e incertidumbres, tanto personales como colectivas generadas durante nuestra formación como futuras maestras de Educación Especial y desde las experiencias en nuestras prácticas pedagógicas en diferentes instituciones y contextos, en los cuales hemos evidenciado las dinámicas que se manejan dentro del aula de clase con los estudiantes con DEA y que se encuentran en un nivel de rendimiento académico más bajo que sus compañeros, nos cuestionamos sobre ¿Qué implicaciones ha traído para los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria que presentan dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura, el confinamiento y las nuevas metodologías de enseñanza, en tiempos de pandemia ? De igual manera nos preguntamos ¿Cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, en medio de la pandemia y el confinamiento, por parte de los docentes y la familia, a los estudiantes que presentan dificultades de lectura y escritura? dichos interrogantes son los que muchos maestros en ejercicio, padres de familia y maestros en formación nos hacemos en estos momentos, pues si estando los estudiantes 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.

De acuerdo con lo anterior el objetivo de nuestra investigación es analizar implicaciones de las nuevas formas de enseñar y de aprender implementadas en tiempos de pandemia y confinamiento en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura.

Consecuentemente nos preguntamos 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 maestros(as) y los padres de familia, además de los sentires de los estudiantes, los docentes y padres de familia sobre la educación remota. Esto con el fin de

generar nuevos conocimientos 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.

1 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 con los hallazgos obtenidos por grupo. En nuestro caso daremos cuenta del papel desempeñado por los estudiantes.

Las investigaciones surgen 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 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.

2 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.

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, la cual ha sido un reto para los docentes, 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. Dicha situación no solo fue un desafío para los docentes, sino también para los padres de familia y para los estudiantes, pues ellos no contaban con las herramientas, la conectividad o la formación necesarias para enfrentar la virtualidad y sus exigencias.

Teniendo en cuenta lo anterior y el momento histórico de pandemia por el que atraviesa el mundo, la cual generó cambios significativos en las dinámicas educativas, principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje; como futuras Educadoras Especiales nos cuestionamos sobre: *¿qué implicaciones ha traído para los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria que presentan dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura, el confinamiento y las nuevas metodologías de enseñanza, en tiempos de pandemia ?* De igual manera nos preguntamos *¿cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, en medio de la*

pandemia y el confinamiento, por parte de los docentes y la familia, a los estudiantes que presentan dificultades de lectura y escritura? Dichos interrogantes son los que muchos maestros en ejercicio, maestros en formación y padres de familia nos hacemos en estos momentos, pues si estando los estudiantes 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.

Otra de las razones que motivó la presente investigación es que, en el territorio colombiano, a la fecha de la entrega del nuestro informe de investigación, no se cuenta con registros de investigaciones relacionadas con las consecuencias que ha tenido el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes con dificultades específicas de la lectura y la escritura, durante la pandemia y el confinamiento. 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 nueve 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); Moreno y Gutiérrez (2021); Fardoun, González, Collazos, Yousef (2020); Navarrete-Cázales, Manzanilla-Granados, Ocaña-Pérez (2020); De la Rosa y Díaz (2020); Cuevas y Stephano (2020) y Nieves Erades (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 fue: 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 interventivas 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, (2021), quienes realizaron la investigación *Dificultades tecnológicas enfrentadas por los docentes de educación básica en Tabasco al inicio de la pandemia por CCOVID-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 permiten 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).

La cuarta investigación de Moreno y Gutiérrez (2021), que se titula “*representaciones sociales sobre el proceso educativo de los niños y las niñas en el marco de la pandemia covid-19*”, su objetivo fue analizar las representaciones sociales sobre el proceso educativo en el marco de la pandemia COVID-19 que tienen los niños y las niñas entre ocho y doce años de edad, vinculados al Colegio Ofelia Uribe de Acosta.

La metodología utilizada es de enfoque cualitativo; se seleccionaron 9 estudiantes, 5 niños y 4 niñas, del Colegio Ofelia Uribe de Acosta, el colegio se encuentra ubicado en el Barrio El Bosque, localidad quinta, situada al Sur Oriente de la ciudad de Bogotá, entre los ocho y doce años de edad. A estos niños se les aplica 3 instrumentos diseñados para la recolección de información propuestos por Abric (2001), la carta asociativa, dibujos y soportes gráficos y la entrevista a profundidad, también se diseñó un taller a partir de la lectura de un cuento relacionado con la situación planteada, el cual se desarrolló bajo la estructura de rutina de pensamiento (veo, pienso y me pregunto) y para complementar un ejercicio de exploración de sentimientos y emociones. Para la recolección de la información se realizaron encuentros virtuales organizados de la siguiente forma; 5 sesiones grupales donde se realizó la presentación, acercamiento con los participantes y se aplicaron los instrumentos carta asociativa I y II, el dibujo y el taller y 9 sesiones individuales para desarrollar la entrevista.

Se concluye que para los niños el proceso educativo tiene sentido si existe el compartir con otros, situación que en la pandemia se vio limitada, por eso el proceso se volvió un deber, una forma de cumplir, descuidando el carácter social del aprendizaje y aunque la pandemia no va a pasar con la rapidez que se espera y volver al colegio no implica la normalidad que conocíamos, el maestro tiene un reto urgente de encontrar formas de socialización en las dinámicas escolares creando espacios propicios de escucha, de confianza, de empatía y reconocimiento del niño, más espacios interactivos con sus pares y el mismo docente dando acogida afectuosa y buen trato tanto en la presencialidad como a través de las pantallas.

Con la pandemia, la educación tuvo que asumir los retos que plantean las TIC, se había mantenido al margen de los cambios que esta ha generado y por ello, los adultos no estábamos preparados, por eso no solo es importante tener dispositivos o garantizar la conexión, se trata de potencializar las diferentes formas de uso que ofrece la tecnología y enriquecer a través de ella las formas de aprendizaje, el intercambio de ideas y la inmersión en la cultura digital.

Desde las percepciones de los niños, el aprendizaje de materias sigue siendo importante, sin embargo, con la situación de confinamiento dieron relevancia a la convivencia como una forma de compartir, de reconocimiento y reencuentro con el otro, que va en contravía de los adultos quienes mantienen relaciones de verticalidad negando a los niños que expresen lo que están sintiendo o pensando y que sean coparticipes y co-constructores de su proceso.

Un quinto trabajo corresponde a Fardoun, et al., (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 sexto trabajo corresponde a Navarrete, et al., (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 micrositio 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 con 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.

Una séptima 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.

La octava investigación de Cuevas y Stephano (2020), en su artículo titulado *Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID-19. Activismo permanente de los niños y niñas a pesar de los desafíos personales*. Su objetivo fue explorar la visión y experiencias de los niños y jóvenes referidas al brote del COVID-19, sus ideas de cómo participar en actividades virtuales basadas en la comunidad para apoyar a sus pares y comunidades, y sus pensamientos respecto a cómo sensibilizar sobre las medidas de protección contra el COVID-19.

La metodología se basó en un enfoque de colaboración intergeneracional, el equipo de investigación incluyó dos profesionales adultos y 12 investigadores jóvenes (de 12 a 18 años de edad) que entrevistaron a niños y jóvenes a través de plataformas de redes sociales y de mensajería. En total, la consulta incluyó 101 niños y jóvenes (58 mujeres y 43 hombres) entre 8 y 18 años procedentes de 13 países (Albania, Bangladesh, Bosnia y Herzegovina, Brasil, República Democrática del Congo (RDC), Mali, Mongolia, Nicaragua, Perú, Filipinas, Rumania, y Sierra Leona, y niños sirios refugiados que viven en campos de refugio cerca de la frontera de Turquía y Siria). Se consideró como criterios de selección el género, edad, habilidad, religión, región geográfica, contexto (por ejemplo, representación de contextos frágiles), ubicación (ejemplo, áreas rurales versus áreas urbanas), y etnicidad para garantizar diversas perspectivas. En este proyecto se utilizó un enfoque de entrevista cualitativa. En cada país se formularon tres preguntas a los niños y jóvenes (además de las preguntas de respuesta rápida utilizadas para motivar la conversación) y luego se les dio la opción de responder individualmente o como parte de un

debate de grupo focal, según su preferencia. Como resultado, se entrevistó en grupos focales a jóvenes participantes de Brasil, Nicaragua, Perú y Siria, mientras que en otros países las entrevistas fueron individuales.

Se concluye que las evidencias bien establecidas, y los datos del presente estudio, ilustran que los niños y los jóvenes son agentes sociales competentes que pueden desempeñar un papel fundamental en la configuración de sus entornos, incluso en períodos de dificultad. Ellos son capaces de elaborar estrategias para superar circunstancias difíciles y tienen mucho que aportar al cambio social.

Una de las principales diferencias entre los niños y los jóvenes estaba relacionada con la conectividad y su capacidad para utilizar las comunicaciones en línea, debido a las restricciones de distanciamiento físico y social. Los que procedían de zonas rurales o áreas propensas a conflictos tenían menos probabilidades de favorecer el paso a las comunicaciones digitales, pero en cambio destacaban el papel fundamental que tenían que desempeñar las emisoras de radio comunitarias para compartir ampliamente los mensajes.

El 71% de los niños y jóvenes dijeron que se sentían aislados y solos debido al cierre de las escuelas. Más aún, señalaron que esto tenía un efecto negativo en su aprendizaje y en sus rutinas diarias y aumentaba su sensación de aislamiento y desesperación. Asimismo, el 91% de los encuestados reconocieron que se enfrentaban a angustia emocional y a sentimientos inquietantes, como ansiedad, ira y preocupación, debido a la incertidumbre sobre la duración de esta crisis y a la necesidad de hacer frente al aislamiento.

El desplazamiento restringido y las comunicaciones interrumpidas han impedido que los niños y jóvenes se pongan en contacto con amigos y familiares, provocando confusión, ansiedad y desesperación.

El 75% de los encuestados reconoció que era emocionalmente desafiante lidiar con las restricciones de distanciamiento físico y social, los principales efectos percibidos por los niños y jóvenes son la interrupción de la educación, la restricción de la libertad de circulación, el aumento del costo de muchos suministros esenciales y la limitación de la vida social, que incluye las actividades recreativas y la oración pública.⁵

Para finalizar, la novena investigación revisada se titula “*Impacto psicológico del confinamiento por la COVID - 19 en niños españoles: un estudio transversal*” de la autora:

Erades y Morales (2020). Donde el objetivo fue analizar la existencia de cambios en las respuestas emocionales, conductuales y en los patrones de sueño en una muestra de niños españoles entre 3 y 13 años durante el periodo de confinamiento en el hogar por la situación de alarma sanitaria por la COVID-19, que comenzó en marzo de 2020; con una población compuesta por 113 participantes españoles con hijos entre 3 y 12 años. Debido a su carácter transversal es una investigación que se llevó a cabo por medio de una estrategia de muestreo no probabilístico de bola de nieve. Los padres respondieron a un cuestionario online sobre las rutinas de los hijos durante la cuarentena, su bienestar emocional, problemas de sueño y su conducta. Se hizo uso de variables sociodemográficas, sobre la situación de confinamiento, percepción de los padres sobre la gravedad y controlabilidad de la situación sobre la COVID 19, frecuencia de uso de las medidas de seguridad recomendadas por la OMS, evaluación del conocimiento de los padres sobre el COVID 19 con base a la OMS, información sobre el Bienestar del niño evaluado. Revisión documental sobre los efectos del confinamiento debido a la COVID 19, así como los referidos a otras pandemias.

En las conclusiones, los resultados indicaron un incremento o aparición de reacciones emocionales negativas en el 69.6% de los participantes, lo que sugiere que la situación de confinamiento en el hogar ha afectado al bienestar de los niños. Las reacciones emocionales más prevalentes fueron: dejar tareas sin terminar (28.6%), mostrar irritabilidad (28.6%), dificultad para concentrarse (24.1%), mostrar desinterés (24%) y mostrarse desanimados (23.2%). Los niños que invirtieron menos tiempo en el ejercicio físico y hacían mayor uso de pantallas, presentaron un mayor número de reacciones negativas. Los niños con padres que hacían mayor uso de medidas de seguridad presentaron menos reacciones negativas.

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

Este apartado aborda las investigaciones que, a nivel nacional e internacional, se han realizado durante los últimos quince 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 cada una de las investigaciones consultadas, se presenta una reseña donde se especifican aspectos como el nombre, objetivos, metodología, población, muestra y resultados.

Para comenzar, Corrales, et al., (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.

El siguiente estudio hace un mayor énfasis en los procesos de intervención pedagógica de los maestros, desde las estrategias que implementan para favorecer habilidades para la producción de textos y el lugar que ocupan los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Fue realizado en España por Limia, et al., (2017) y se titula *Eficacia de un programa de escritura orientado metacognitivamente en alumnos de 3 a 6 grado de educación primaria con dificultades de aprendizaje en escritura*. Las percepciones sobre los roles de los maestros y estudiantes y las estrategias de intervención se hacen manifiestas por medio de la implementación exitosa de un programa de instrucción en escritura realizado en 24 sesiones, el cual utiliza la facilitación de la planificación como medio para mejorar las composiciones escritas. Se aplicó a 13 alumnos de segundo y tercer ciclo de la educación primaria de los cuales 7 presentan TDA (Trastorno de Déficit de Atención) y TDAH (Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad), y algunas

necesidades educativas derivadas de problemas emocionales. Como recurso de seguimiento y evaluación se usaron medidas de control post, que especificaron los resultados en los procesos cognitivos y escriturales para el grupo experimental y control.

En este estudio, se confirma la eficacia de los programas alternativos para aquellos estudiantes que presentan mayor dificultad para aprender, por medio de la instrucción explícita o directa y brinda una mirada del rol docente como facilitador de procesos o mediador que promueve por medio del diálogo con y entre los estudiantes, la verbalización de sus estrategias para resolver tareas y por medio de esto impulsar la planificación cognitiva necesaria para el proceso de composición escrita, además de favorecer habilidades de autorregulación del aprendizaje por medio del uso de diversos recursos cognitivos. De esta manera se presenta a los alumnos como “agentes activos de su proceso y protagonistas de su aprendizaje” (2017, p.67).

Por la misma línea de la intervención pedagógica, se encuentra el texto *La literatura infantil, llave mágica para potenciar las habilidades comunicativas en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el área de Lengua Castellana* de Arango, et al., (2007) la cual tiene como objetivo: Implementar una propuesta pedagógica a través de la literatura infantil para potenciar las habilidades comunicativas, en niños y niñas con dificultades del aprendizaje en el área de Lengua Castellana de los grados tercero y quinto de básica primaria. Llevada a cabo con una población de 159 niños y niñas de los grados tercero y quinto de básica primaria de la Institución Educativa Gabriela González (Municipio de San Pedro, Colombia), de los cuales se seleccionó una muestra de 45 distribuidos así: 28 del grado tercero y 17 del grado quinto. La metodología utilizada fue acción-participación y consistió en establecer un momento inicial de contextualización y diagnóstico, producto de la observación directa y la participación; donde se aplicaron pruebas de carácter informal a estudiantes y docentes para identificar sus conocimientos, capacidades y dificultades comunicativas. Con dicha información se realizaron estrategias de intervención basadas en la literatura infantil para cada grado, estas fueron tipo taller, lectura, juegos de apareamiento de palabras, sopas de letras, stop, entre otras, con el objetivo de estimular las habilidades comunicativas.

Como conclusiones, se evidencian avances en la fluidez y la comprensión lectora, los estudiantes alcanzan en su mayoría una comprensión global del texto, pues sus recuentos no eran fragmentados, retomaban la parte inicial, media y final de este; dieron respuestas a preguntas de

tipo literal, inferencial y argumentativo. Con respecto a la escritura, los estudiantes la perciben no como procesos rutinarios, complejos y extenuantes de normas de composición y trazo de letras sino, como proceso a través del cual se les permitía expresar sus pensamientos, sentires y deseos.

Otra de las investigaciones revisadas se titula *La reflexión metacognitiva en una propuesta didáctica de lectura para niños de educación básica primaria con dificultades en la comprensión lectora* de los autores Álzate, et al., (2007). Donde el objetivo fue evaluar el impacto que tiene una propuesta didáctica de lectura, con énfasis en la reflexión metacognitiva en la comprensión lectora de estudiantes de tercero y cuarto grado de educación básica primaria que presentaban dificultades en el aprendizaje escolar en el área de la comprensión lectora; con una población de 102 estudiantes pertenecientes a la Institución Educativa Juan de Dios Cock (Medellín-Colombia) y una muestra de 25 niños y niñas entre los 8 y los 11 años de edad. Debido a su carácter experimental es una investigación que se llevó a cabo mediante la implementación, observación y evaluación de distintas estrategias de planificación, supervisión y evaluación en los procesos metacognitivos, producto de una secuencia didáctica.

En las conclusiones se evidenció que los estudiantes, a partir de la implementación de estrategias didácticas, estaban en capacidad de planear y monitorear las tareas asignadas en cuanto a la lectura, por medio de la activación de los dispositivos básicos en cada una de las fases de la metacognición y que en la actualidad el proceso de comprensión lectora y el proceso lector se encuentran aún relacionados con decodificar o pronunciar adecuadamente las palabras. Prácticas encaminadas a la enseñanza de estrategias metacognitivas son relegadas a un segundo plano. El proporcionar a los estudiantes un espacio de reconocimiento de sus dificultades y habilidades lectoras, hace que estos adquieran un mayor compromiso con su proceso lector, usen las estrategias que respondan a sus necesidades particulares y que se ajusten a los objetivos que se plantean antes de leer un texto. Generan, además, transformaciones a nivel motivacional y actitudinal frente a la lectura como un medio de esparcimiento y diversión.

De esta manera, a lo largo de las investigaciones presentadas logramos recoger valiosos aportes que hacen referencia al factor principal de análisis de nuestra investigación, a saber, el acompañamiento pedagógico a niños y niñas con dificultades en lectura y escritura y sus actores. En cuanto a los maestros y maestras, se proponen diversos roles desde los cuales pueden realizar

sus intervenciones pedagógicas: ya sea como facilitadores, mediadores, o con procesos de enseñanza directa. Para nuestro estudio es pertinente analizar en cuáles roles se ubican los maestros y maestras seleccionados en la muestra y a partir de ello indagar y comprender sus estrategias de enseñanza; adicionalmente, se enfatiza en la necesidad de que cuenten con conocimientos teóricos y prácticos específicos sobre las dificultades en la lectura y la escritura para apoyar, además de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, labores de prevención, detección y diagnóstico, para lo cual también será necesario en nuestra investigación corroborar esos conocimientos en los maestros y maestras y su influencia en el acompañamiento pedagógico.

Respecto a los niños y niñas, se resalta en las investigaciones, aspectos como la necesidad del reconocimiento y validación de sus sentires, y de las acciones pedagógicas orientadas desde la particularidad de cada uno de ellos, como personas activas capaces de apropiarse de sus procesos de aprendizaje; por otro lado, dichos aportes dan cuenta del rol que asume el o la estudiante en su proceso de formación. Estos aportes los acogemos como guía que contienen puntos cruciales de análisis para nuestra investigación.

4 Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar las implicaciones que ha traído para los estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, la educación remota y las nuevas metodologías de enseñanza, ello en tiempo de pandemia y confinamiento.

4.2 Objetivos específicos

Describir las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes y las familias durante el acompañamiento pedagógico a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria que presentan dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura; ello en medio de la pandemia y el confinamiento.

Analizar el acompañamiento pedagógico, por parte de los docentes y la familia, a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria que presentan dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura, durante la Educación remota.

Identificar los sentires de los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria que presentan dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura, durante Educación remota, en el tiempo de pandemia y confinamiento.

5 Marco teórico

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

En el presente apartado se pretende realizar una contextualización de la pandemia y 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); Ministerio de Educación Colombiano [MEN], (2016); Narváez y Yépez (2020); Novoa y Pirela, (2020), Oros (2020); Rappoport (2020), Rodríguez, (2020), 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 socioambientales 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 antifluido 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 extraedad, 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 socioambientales 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 de Colombia -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 TIC. 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 Narvaez y Yopez (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 socioeconómicos 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 socioemocionales, 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.

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 socioemocionales 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 metacognición 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); 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 multidisciplinarios 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 citó 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” (p.149). Y según este modelo tiene tres subprocesos: a) generación de los contenidos, b) organización y; c) establecimiento de objetivos.

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 metacognitivas (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, macroestructura y ortografía.

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 sociocultural. 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 metacognitivos 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 metacognitivas 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 (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 (metacognitivo) 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 macroestructura 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 con 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 metacognitivas, 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.

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 “se enfoca en comprender los fenómenos, explorados desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (2014, p. 358). Por otro lado, Galeano (2004), 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” (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.

Sampiere (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 un consentimiento informado que fue avalado por las familias (ver **Anexo del 1 al 4**).

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

Para elegir la población de nuestra investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: estudiantes que tuvieran diagnóstico de dificultades en la lectura y la escritura o presunción de dicha dificultad, estuvieran cursando los grados 3°, 4°, 5°, habitaran en zona rural y urbana de la ciudad de Medellín y hubieran recibido educación remota durante el tiempo de pandemia y confinamiento. Con base en lo anterior seleccionamos una muestra de 9 estudiantes la cual se presenta en la **Tabla 1**.

Tabla 1
Población y muestra

Zona	Institución	N° de Participantes	Edad	Grado	Tipo de familia	Antigüedad estudiando en la I.E
Urbana	I.E Nuestra Señora de Lourdes	2	9	3°	Ampliada*	4 años
			9	4°	Monoparental*	5 años
	I.E San Benito	1	11	Brújula	Nuclear*	4 años
	I.E Manuel José Caicedo	1	10 años	3°	Ampliada	5 años
	I.E Ángela Restrepo Moreno	1	12 años	5°	Ampliada	2 años
	I.E Maestro Fernando Botero	1	10 años	3°	Ampliada	4 años
	I.E Natasha y Michael	1	10 años	5°	Ampliada	5 años
Rural	I.E Rural Salinas	1	12 años	5°	Monoparental	6 años
	I.E San Andrés	1	10 años	5°	No responde	No responde

**Ampliada*: varias personas emparentadas entre sí, *Monoparental*: con un solo progenitor, *Nuclear*: padre, madre e hijos.

Con el objetivo de realizar una mayor caracterización de la muestra presentamos a continuación aspectos relacionados con los pasatiempos de los estudiantes entrevistados; indagamos sobre sus gustos musicales, artista favorito, actividades en tiempo libre y deportes favoritos, los cuales se presentan en la **Tablas 2** y en la **Tabla 3**

Tabla 2
Gustos musicales

N° de Participantes	Gustos Musicales						
	Despecho	Vallenato	Reggaeton	Cristiana	Electrónica	Todo tipo de música	No le gusta
1						X	
1						X	
1			X		X		
1	X						
1			X				
1		X	X				
1	X		X				
1				X			
1							X

En relación con los artistas favoritos de los participantes encontramos que a 4 de ellos les gusta los artistas del género del reggaetón entre los que se destacan: Ozuna, Masmelo, el cantante del Gueto, Jordan, Blesd; 3 participantes manifiestan que no tienen artista favorito; 1 menciona que le gustan todos los artistas y 1 contesta que su artista favorito es Edwin Rodríguez quien trabaja con réplicas en papel.

La **Tabla 3** muestra las respuestas de los estudiantes frente a su deporte favorito y el por qué les gusta:

Tabla 3
Deporte favorito de los estudiantes

N° de	Deporte favorito	¿Por qué?
-------	------------------	-----------

Participantes		
2	Fútbol	Porque puede correr y divertirse
		No responde
1	Natación	No responde
1	Baloncesto	Porque se puede jugar con la mano
1	Parkour	No responde
1	Voleibol	Porque el profesor le enseña
1	Karate	Lo ha practicado toda la vida
1	Bicicleta	Porque se entretiene mucho
1	No aplica	Su estado de salud no se lo permite

Con referencia a lo que les gusta hacer a los participantes en su tiempo libre, encontramos que 2 participantes coinciden en que les gusta jugar y ver películas, los demás participantes tienen cada uno pasatiempos diferentes: jugar con sus hermanos y en el celular; ver animales como vacas y gallinas; estar en TikTok; dibujar; ver televisión, jugar con sus mascotas y con su mamá; construir réplicas de aviones en papel; jugar en el computador o en su celular.

7 Resultados

Esta 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 9 familias, 10 maestros y 9 estudiantes, siendo los últimos la muestra representativa de la presente investigación, con la cual 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 a las Implicaciones que ha traído para los estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura, la educación remota en tiempos de pandemia y confinamiento: una mirada desde los sentires de los estudiantes y el acompañamiento pedagógico; 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 cinco categorías: la primera la nombramos dificultades en la lectura y la escritura presentadas por los estudiantes, evidenciadas por las familias y los docentes; la segunda la denominamos experiencias de los estudiantes durante el aprendizaje de la lectura y la escritura; la tercera se refiere al acompañamiento pedagógico llevado a cabo por las familias y los docentes, la cuarta se relaciona con los sentires y valoración de los estudiantes durante las clases remotas y la quinta hace alusión a los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante las clases remotas mediadas por las TIC..

7.1 Dificultades en la lectura y la escritura presentadas por los estudiantes, evidenciadas por las familias y los docentes

Con relación a las dificultades en lectura y escritura evidenciadas por las madres durante el acompañamiento en las actividades escolares a los estudiantes, se encontró qué: 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; por otro lado 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.

Al indagar a las madres sobre lo que hicieron para motivar a su hijo cuando lo notaban predispuesto para los procesos de lectura y escritura: 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, 6 de las madres utilizaron diversas estrategias, tales como: hablar 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.

Por otro lado, los 10 docentes evidenciaron en los estudiantes las siguientes dificultades en lectura y escritura: 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 los 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 Experiencias de los estudiantes durante el aprendizaje de la lectura y la escritura

Con la finalidad de introducirnos en las experiencias de los estudiantes en cuanto a sus procesos de lectura y escritura, les indagamos sobre aspectos relacionados con: cómo fue su experiencia en cuanto al aprendizaje de dichas habilidades, sus gustos respecto a la lectura y la escritura y si el hacerlo les parecía fácil o difícil, por último, los estudiantes nos describieron el paso a paso para escribir un cuento. A continuación, presentamos sus respuestas:

Al abordar el aspecto de cómo aprendieron a leer y a escribir, los estudiantes nos expresan las siguientes experiencias: 4 de ellos aprendieron con sus maestras por medio de dictados, reescritura, combinando palabras, practicando lectura y escritura y planas; 2 aprendieron con su mamá por medio de reescritura luego de que les corrigieron y por medio de fichas; 1 aprendió con la abuela y la profesora; 1 expresa que aprendió por medio de un programa virtual de la Alcaldía de Medellín e indica que era principalmente por medio de videos, además de la ayuda de la psicóloga, profesora y mediadora y 1 dice que no se acuerda quien le enseñó a leer y a escribir.

Al indagar sobre qué significa para los estudiantes leer y escribir encontramos que: 3 de ellos no contestaron y los 6 estudiantes restantes dieron respuestas muy variadas, como: aprender a comunicarse y entender mejor las cosas; es para hacer los talleres; expresar con palabras y también explicar algo; mostrar con la boca algo que salga de nuestra mente; escribir es hablar con amigos y familia; plasmar en papel sentimientos y cosas que nos gustan.

En cuanto al gusto por la lectura y la escritura, 7 de los estudiantes manifiestan que les gusta leer y 2 responden que no les gusta; a 7 les gusta leer libros sobre leyendas, mitos y trabalenguas; cuentos (el principito, la cenicienta, los tres cerditos); 1 responde que le gusta leer la biblia y 1 leer instrucciones sobre cómo se hacen los aviones, cómo se arman y cómo funcionan en la vida real. Respecto a la escritura, 6 de ellos disfrutaban hacerlo y 3 responden que no les gusta, 1 de ellos hace la precisión que es porque se le dificulta prestar atención a la profesora y escribir al mismo tiempo.

Al preguntar a los estudiantes si es fácil o difícil leer, las respuestas fueron: a 4 les parece fácil leer, frente al por qué, solo responden 3 expresando lo siguiente: uno dice que le cogió la técnica, otro que cuando la mamá y el papá le explicaron aprendió y otro porque aprende muy

rápido. En cuanto a si les parece difícil leer 3 responden así: uno dice que se demoró mucho para aprender a leer; dos responden que empezando fue difícil pero ahora es muy fácil; 1 dice que más o menos, pero no señala el por qué y 1 de los participantes no responde la pregunta.

En consonancia con lo anterior, a la pregunta si es fácil o difícil escribir los estudiantes respondieron: 1 expresa que si se le pone empeño es fácil de lo contrario es difícil y resalta la paciencia que tuvo la profesora durante el proceso; 1 dice que es fácil, pero no precisa por qué; 4 contestan que escribir es difícil, en cuanto al porqué 1 menciona que se demoró mucho para aprender, otro expresa que siempre le dicen que lo que hace está malo, otro dice que es difícil porque a veces se equivoca y 1 no contesta el por qué; 3 contestan que más o menos, frente al porqué 1 de los anteriores expresa que empezando le pareció difícil, pero cuando le cogió la técnica le pareció fácil, otro dice que a veces se equivoca y el otro participante se le dificulta los signos de puntuación y la ortografía.

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

En esta categoría presentaremos aspectos como: los recursos tecnológicos y/o físicos utilizados por los estudiantes para las clases remotas; los tipos de tareas que les dejaba la profesora y quién los acompañaba en la realización de estas; estrategias de enseñanza utilizadas por las familias y los docentes y finalmente la percepción de los docentes del acompañamiento realizado por las familias.

En cuanto a la respuesta de los padres sobre 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 celulares en su hogar; 6 de estas cuentan con computadores y 3 con tablets. Además, nos dimos cuenta de 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 este servicio, por lo que tenía 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 caía 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.

Es de aclarar que los estudiantes aprendieron a usar los medios tecnológicos de la siguiente manera: 6 indican que la mamá les enseñó a usarlos y les ayudaba cuando se les presentaban dificultades técnicas en medio de la clase; 1 expresa que la hermana le enseñó; 1 responde que aprendió solo; 1 no responde esta pregunta ya que no usó medios tecnológicos debido a que no tuvo clases virtuales, estudió por medio de guías y talleres.

Con respecto a los espacios destinados en el hogar para los momentos escolares, encontramos que los 9 participantes cuentan con un espacio propicio para la realización de las actividades escolares resaltando que tienen mesas y escritorios.

En la **Tabla 4** presentaremos los tipos de tareas que les asignaban los docentes a los estudiantes y quiénes los acompañaban en su realización y cómo lo hacían:

Tabla 4

Tipo de tareas y acompañamiento en su realización

N.º de participantes	Tareas que le dejaban los docentes a los niños	Quién los ayuda con las tareas y cómo lo hacía
1	Guías, dictados, lecturas.	La mamá le ayudaba a investigar o le explicaba y si la mamá tampoco entendía le pedían ayuda a la profesora.
1	Escritura.	Le ayudaba la mamá y la hermana, explicándole cuando no entendía.
1	Talleres guías de español y matemáticas.	Los hacía sola y si no entendía algo revisaba los videos explicativos que le mandaba la profesora
1	Tablas de multiplicar, restas, multiplicaciones, qué es la constitución política.	No contesta quien le ayudaba ni cómo lo hacían.
1	Dictados, problemas matemáticos y divisiones.	Su mamá le ayudaba leyendo y explicándole lo que él no entendía.
1	Copiar, dibujar.	Realizaba las tareas solo, si no entendía le pedía ayuda al hermano o a los papás quienes le explicaban y si ninguno entendía le pedían ayuda a la profesora.
1	Recortar, pegar e identificar imágenes donde se representan las emociones.	Le ayudaban la mamá y el hermano, le leían y explicaban lo que tenía que hacer.
1	Restas, sumas, las tablas de multiplicar, dividir y hacer cuentos, identificar las partes de la oración	Le ayudaba la mamá buscando en Google lo que no sabía.
1	Leer media hora diaria.	La mamá y el tío le ayudan consiguiendo los materiales para la tarea y le explicaban cuando no entendía.

En cuanto a quién y cómo se realizó el acompañamiento pedagógico durante las clases remotas, los estudiantes respondieron: a 4 de ellos los acompañaba la mamá y lo hacían de la siguiente manera: tres de las mamás les ponían cuidado y estaba pendiente de las actividades que

cada uno realizaba y la otra mamá buscaba en Google y le preguntaba a la profesora lo que no entendía. A 1 lo acompañaba su hermano, pero no responde cómo lo hacía. A 1 lo acompañaba su abuela y su mamá, ellas le explicaban cuando no entendía un tema en específico. A 1 lo acompañaba su mamá y su madrina, pero no expresa cómo lo hacían. A 1 lo acompañaba la mamá y el hermano, el estudiante cuenta que su mamá le explicaba cuando no entendía algo y el hermano le ayudaba a recordar. 1 explica que no tuvo clases virtuales, 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.

En cuanto a la pregunta sobre quién le ayudaba cuando tenía las dificultades con las tareas, 3 de los participantes responden que la mamá; 1 le ayuda la hermana; 2 la mamá y la profesora; 1 los papás, el hermano y la profesora; 1 contestó que no tuvo clases virtuales, estudiaba por medio de talleres que la mamá recogía en el colegio. Frente a la pregunta cómo lo hacían todos responden que les explicaban cuando no entendían.

Al indagar a las 9 madres si contaban con apoyo para acompañar a sus hijos, respondieron lo siguiente: 2 manifestaron no contar con nadie, una de ellas porque no contaba con familiares cercanos y la otra no manifestó el por qué; el resto que corresponde a 7 familias sí contaban con ese apoyo. Dentro de las personas que brindaban el apoyo están: los esposos, abuelas, tías, madrinas, hermanas, hermanos y cuñadas de la madre; los cuales acompañaron con la realización de las tareas, en especial con las que les generaban mayor dificultad a los estudiantes, explicándoles los temas más complejos y reforzando todo el tema de lectura y escritura.

Con relación al tiempo que la familia tenía asignado para el acompañamiento en las tareas de sus hijos, encontramos que las 9 madres tuvieron la disponibilidad para estar con sus hijos en el desarrollo de las clases y sus tareas pendientes. Con respecto a la distribución que hacen 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 (tres en la tarde y una en la mañana); 3 manifestaron realizar sus actividades domésticas en horas de la mañana, 1 en horas de la tarde y una no responde. Con respecto al acompañamiento en el proceso académico de sus hijos, 8 de las madres lo realizan (cuatro en la tarde y cuatro 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 responde a la pregunta.

Frente a las estrategias que implementaban las familias para el acompañamiento durante el proceso académico de los estudiantes llevado a cabo durante la pandemia, se presenta la **Tabla 5**.

Tabla 5

Estrategias implementadas por los padres de familia.

N.º de padres de familia	Estrategias utilizadas por los padres de familia
1	Sección de preguntas: ¿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	Jugando al abecedario. Jugando a la profesora, escribiendo con un marcador borrable en un tablero.
1	Hacía todas las búsquedas en Google. Se sentaba con él en las clases para luego explicarle los temas que no comprendía.
1	Hacía búsquedas en internet. Se apoyaba del padrino de su hijo, que siempre estaba dispuesto para resolver dudas
1	La madre le ayudaba con temas que ella comprendía, para los que no, llamaba a su sobrina para darle solución a las inquietudes.
1	Se apoyaba de las mamás de compañeros de clase de su hijo
1	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.

Con respecto a las actividades que los docentes utilizaron para que los niños aprendieran, las familias resaltan las expuestas en la **Tabla 6**.

Tabla 6

Estrategias implementadas por los maestros.

N.º de padres de familia	Estrategias utilizadas por los maestros.
1	Actividades mediadas a través de canciones, cuentos, música y arte.
1	Guías. Talleres. Exposiciones. Preguntas y respuestas con aplicación de Tablet.
1	Actividades de dibujos, vinilos y materiales de arte, pero realizados durante las clases en línea, ninguna por fuera de ellas.
4	Talleres. Lecturas con preguntas y respuestas. Guías. Actividades prácticas a su respuesta.
2	No dieron respuesta a la pregunta.

Frente al acompañamiento de los padres de familia a sus hijos, durante el tiempo de la pandemia, los 10 docentes expresan que fueron experiencias diversas, y los valoran como deficientes, difíciles y buenos. Las razones que argumentan los docentes son las siguientes:

Acerca de la valoración positiva sobre el acompañamiento de las familias, 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; familias muy pendientes por medio del celular, realizando preguntas constantes acerca de la actividad a realizar; frecuente comunicación con los padres; familias muy comprometidos; familias que terminaron conectándose a las clases; familias que dieron lo mejor posible; familias que apadrinaron a otros padres iletrados.

En cuanto a la valoración negativa, los 10 docentes expresan 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 muy ausentes que cambiaban de teléfono o se llevaban el dispositivo para el trabajo; padres sin tiempo, sin paciencia, sin educación básica, sin autoridad en casa para hacer que los estudiantes cumplieran con tareas, los padres delegaron la responsabilidad en el mismo estudiante.

7.4 Sentires y valoración de los estudiantes durante las clases remotas

La categoría sobre los sentires y la valoración de los estudiantes durante las clases remotas incluyó aspectos como: apreciaciones respecto a las clases virtuales, aquello que sentían en medio de estas, cómo solucionaban las dificultades que se presentaban en ellas, quién los acompañaba durante las clases y cómo lo hacía. A continuación, se presentan sus respuestas.

En cuanto a los sentires de los estudiantes durante las clases remotas, 7 de ellos expresaron su sentir con diferentes palabras de acuerdo a sus vivencias, entre las respuestas encontramos: alegría por comenzar las clases y ver a sus profesores y compañeros; aburrimiento y tristeza por no tener el recreo y no poder jugar con sus amigos; aburrimiento por no poder estar al lado de sus compañeros y porque era muy difícil entenderle a la profesora debido a los problemas de conexión; tristeza y nostalgia por no poder interactuar con los profesores para poder entenderles bien; relajación por estar en la casa; pena porque se enredaba hablando, tristeza

y aburrimiento; sentimiento de confusión, debido a que uno de los participantes no entendía nada. Es de aclarar que 2 de los participantes no respondieron la pregunta.

Del mismo modo, en cuanto a los sentires cuando no entendían un tema durante las clases remotas y al cómo lo resolvían, 8 de los estudiantes respondieron que: uno responde que se sentía mal porque no entendía, lo solucionaba preguntando a la profesora por videollamada; otro expresa que se sentía aburrido porque no entendía nada, lo solucionaba preguntándole a su mamá, a su hermana o buscaba en internet; otro dice que se estresaba y no buscaba solución; otro expresa que se sentía nervioso, ansioso porque no entendía, lo solucionaba pidiéndole explicación a la profesora; otro responde que se sentía triste porque le preocupaba que la mamá lo regañara, lo solucionaba preguntándole a la profesora lo que no entendía; otro expresa que sentía algo de tristeza y nostalgia por no entender, lo soluciona pidiéndole explicación a la profesora y a sus padres; otro responde que sentía pena por lo que se quedaba callado y optaba por preguntarle a la mamá; otro se sentía frustrado e incómodo, lo soluciona pidiendo ayuda a la profesora; uno de los estudiantes dice que no se acuerda, finalmente 1 no tuvo clases remotas.

Acerca de la valoración que los estudiantes realizan sobre las clases remotas, encontramos que: 3 de ellos indican que no les gustaban las clases virtuales, exponiendo las siguientes razones: la profesora explicaba poco y el estudiante no le entendía, se entrecortaba la clase, las clases consistían sólo en que la profesora hablara y los estudiantes escucharan; 2 afirman que sí les agrada las clases virtuales planteando que de esta manera podían estar cerca de la familia, ver a sus amigos y a la profesora; 3 mencionan que las clases virtuales les gustan más o menos, argumentando lo siguiente: uno expresa que aunque podía ver a sus compañeros a veces no sabía quién hablaba; a otro le gustaba ver a la profesora y a los amigos pero, no le gustaba permanecer en la pantalla toda la mañana; otro por los problemas que se presentaban de conexión y por el corte abrupto de las clases que hacía que en cuanto se terminaba el tiempo programado se cerraba la plataforma; 1 precisa que él no tuvo clases remotas sino que estudiaba desde casa con talleres.

Por otro lado, nos interesó conocer cuáles eran los lugares preferidos de los estudiantes a la hora de recibir sus clases, es decir en el colegio o en la casa. En consonancia con lo anterior las respuestas de los estudiantes fueron: 5 de ellos manifiestan que les gusta más en el colegio, ya que aprende más estando allí personalmente, a la vez que se comparte con los amigos y se puede jugar y conversar; 2 prefieren estudiar desde la casa, expresan que estando allí sus parientes les

pueden ayudar y pueden compartir en familia; y a 2 les gusta estudiar tanto en el colegio como desde la casa, indicando que en la casa si se les olvida algo lo pueden buscar y pueden estar en familia y en el colegio pueden estar con sus amigos e interactuar más con los profesores sin que surjan dificultades de conexión, tales como que se entrecorte la clase o se quede congelada la pantalla.

Con respecto a lo positivo y lo negativo de estudiar desde casa, algunos estudiantes nos compartieron los siguientes aspectos positivos: el aprendizaje de nuevas cosas; uno de ellos menciona incluso que ha aprendido más que en la escuela; no tener que madrugar tanto, no mojarse en el trayecto a la escuela; no tener que desplazarse para el colegio; poder estar con los familiares y contar con su ayuda; tenían más recursos tecnológicos. En cuanto a los aspectos negativos expresan: extrañar a sus amigos, no ver a los profesores; tener que estar toda la mañana pegado al computador; no poder abrazar a la profesora debido a las medidas de seguridad; en las clases remotas no había descanso para comer algo.

Por otra parte, la percepción de los docentes en cuanto a los comportamientos y actitudes de los estudiantes durante las clases remotas fueron diversos, al respecto encontramos que: de los 10 docentes 4 indicaron que observaron en los estudiantes falta de motivación y mucha pasividad para la realización de actividades académicas; 3 docentes observaron que algunos estudiantes presentaron angustia, estrés, tristeza y situaciones de conflicto familiar. Por otra parte, 3 docentes manifestaron que algunos estudiantes estuvieron motivados y con un buen rendimiento académico durante las clases virtuales.

Finalmente, algunos docentes agregan que algunas de las actitudes de los estudiantes al regresar a la presencialidad (Alternancia) fueron: motivación, felicidad por regresar y encontrarse de nuevo con sus compañeros como también algunos maestros expresaron que los estudiantes llegaron a la institución con relajamiento, pereza y falta de hábito para leer y escribir.

7.5 Aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante las clases remotas mediadas por las TICS

La categoría denominada aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante las clases remotas mediadas por las TICS, recoge la valoración de los aprendizajes desde la percepción de los estudiantes, padres de familia y docentes.

Al indagar a los estudiantes, sus respuestas fueron: 4 manifestaron que sí aprendieron, en cuanto al porqué plantearon lo siguiente: aprendió cosas que no entendía cuando estaba en la escuela como leer y escribir, tuvo buen acompañamiento de la profesora, en la casa tuvo más tiempo para aprender a leer y a escribir y aprendió a sumar y a restar en casa. 4 estudiantes respondieron que no aprendieron nada, las razones que expresan son: no entendían muchas cosas; no aprendían nada porque solo hablaba la profesora, los ponía a leer y luego los evaluaba y por los problemas de conexión; 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.

En cuanto a lo que las familias piensan sobre la afectación o no del aprendizaje de sus hijos durante la implementación de las clases remotas, las madres respondieron lo siguiente: 5 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 madres 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 trabajos propuestos; dos 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 por qué.

Con relación a las respuestas de los docentes sobre los logros alcanzados por los estudiantes, durante el tiempo de educación remota, encontramos lo siguiente: de los 10 docentes entrevistados 6 expresan que los logros esperados no se alcanzaron, debido a los cambios de la modalidad educativa. Además, comentan que en las instituciones educativas no se avanzó en contenido, 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. 1 maestra responde que los estudiantes cumplieron los logros; 1 maestra comenta que los estudiantes respondieron a las tareas, pues contaban con un buen acompañamiento pedagógico, lo

que permitió un buen rendimiento académico; 2 docentes tienen otra percepción frente al cumplimiento de los logros, expresando que la mayoría de los estudiantes alcanzaron los logros, sin embargo, con algunos vacíos en temáticas académicas.

8 Discusión

A continuación realizaremos el análisis interpretativo de los resultados obtenidos durante nuestra investigación, la cual partió de preguntarnos sobre ¿Qué implicaciones ha traído para los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria que presentan dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura, el confinamiento y las nuevas metodologías de enseñanza, en tiempos de pandemia?; dichos resultados nos permitieron evidenciar varias implicaciones, las cuales enmarcamos en tres tipos: cambio de rutinas escolares y familiares, implicaciones socioemocionales y repercusiones en el alcance de logros académicos. Es de aclarar que la mayoría (6) de los niños con DEA entrevistados vivieron la experiencia de la Educación remota a la par con sus compañeros de clase y una minoría (3) recibieron acompañamiento personalizado por parte de los docentes, ello debido a sus características particulares.

8.1 Implicaciones en los cambios de rutinas escolares y familiares

A partir de las medidas de bioseguridad implementadas para hacer frente a la pandemia de COVID 19, entre ellas la orden de confinamiento, el aislamiento social obligatorio y por ende el cierre de las instituciones educativas, identificamos en las experiencias relatadas por los participantes, los siguientes cambios en las rutinas escolares y familiares.

En primer lugar, la escuela no estaba preparada para atender las necesidades de los estudiantes y maestros por medio de las clases remotas, pues no se tenía la costumbre de impartir clases mediadas por las TICs, si acaso a los niños se les solicitaba realizar búsquedas por internet o se les brindaban limitados espacios para explorar algunos juegos y programas; por ello, al implementar las clases remotas los estudiantes tuvieron que aprender a usar los recursos tecnológicos y plataformas que se empleaban para las clases, en las cuales a diferencia de la presencialidad, el único mediador era una pantalla, aprendieron, ya fuera de manera autónoma, con la ayuda de los familiares o a partir de las indicaciones que los maestros pudieran darles a través de una llamada telefónica. Lo anterior implicó cambios importantes en las rutinas de los estudiantes y sus familias; inicialmente tener que buscar, en tiempo de crisis económica, los

recursos para adquirir los dispositivos por medio de los cuales los niños pudieran acceder a sus clases y obtener planes de conexión a datos; ello debido a que no todos contaban con acceso a las redes de internet; por otro lado tener que cambiar los acuerdos establecidos para el uso de pantallas y de redes sociales, los padres tuvieron que acceder a que sus hijos permanecieran más tiempo conectados a las redes sociales y a los dispositivos tecnológicos, ya que estos eran indispensables en estos tiempos de aislamiento social como medio de comunicación, de distracción y de complemento para las actividades escolares.

De esta manera, los ambientes de aprendizaje se vieron transformados, los estudiantes dejaron de recibir sus clases presenciales, donde tenían contacto con el docente, espacios para el movimiento, el juego, el diálogo y para el trabajo colaborativo con sus compañeros, donde podían explorar con todos sus sentidos el material didáctico que los acercaba más al saber; para pasar a las clases remotas, percibidas por los niños como totalmente magistrales, donde no había interacción con el otro, ni espacios de ocio y disfrute con sus compañeros como lo hacían en tiempo del recreo o descanso; tenían que pasar jornadas extensas frente a una pantalla, de alguna manera supervisados constantemente por sus padres y rodeados de su grupo familiar, al respecto Echeverri (2020) menciona :

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. (p. 164).

De esta manera los estudiantes se encontraban en medio de las clases remotas envueltos en otros estímulos generados por las dinámicas que se daban dentro del hogar, el cual era también su lugar principal de estudio, además se les dificultaba focalizar sus dispositivos de aprendizaje, no contaban con una información coherente en las clases debido a los vacíos y confusiones generados por las interrupciones y la mala conexión de internet.

Por otro lado, con las clases remotas y la estadía permanente de sus hijos en casa, los padres de familia, fuera de tener que responder a sus obligaciones laborales, sociales y

domésticas, tuvieron que adecuar sus tiempos y disposición para apoyar el proceso formativo de sus hijos y atender las múltiples dificultades que se presentaban durante este; lo que comprendía aprender también el uso de los dispositivos y las plataformas tecnológicas, estar presentes en las clases por si sus hijos no comprendían algo o para observar cómo la maestra enseñaba y de esta manera replicarlo y reforzarlo en casa e ingeniárselas para explicar temas que incluso ni ellos mismos habían aprendido en su proceso escolar.

De igual manera, para los maestros el cambio en la modalidad educativa repercutió en cambios de rutinas desde su ser docente y desde sus vidas familiares; jornadas laborales extendidas dedicadas a capacitarse en los medios tecnológicos y en estrategias que pudieran implementar a través de estos, atendiendo inquietudes de estudiantes y padres de familia en horarios fuera de los establecidos debido a las dificultades de conexión o a los horarios laborales de los padres; dando atención además a aquellos estudiantes que no tenían acceso a internet a los cuales debía explicar temas por medio telefónico y diseñar, enviar, recoger y revisar talleres físicos; esto principalmente en las zonas rurales; además de gestionar los recursos tecnológicos a aquellas familias que no lograban adquirirlos. En concordancia con lo anterior 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).

Por todo lo anterior, consideramos que estos cambios de rutinas en los estudiantes tuvieron una fuerte incidencia en las repercusiones relacionadas con el alcance de logros y en el ámbito socioemocional de los mismos. Es evidente que la educación en medio de la contingencia generada por la pandemia fue un reto que desnudó las brechas de inequidad, trajo consigo nuevas dinámicas, entre ellas la educación remota, una situación compleja para un gran porcentaje de la población que ni siquiera contaba con un óptimo acceso a internet o TICs, además de que a veces el tener las herramientas no era sinónimo de que estas funcionaran o prestaran un buen servicio.

8.2 Implicaciones socioemocionales

El confinamiento y las clases remotas, además de los cambios de rutina, trajo consigo implicaciones socio emocionales en los estudiantes, 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 generar sentimientos de ansiedad y estrés tóxico que también pueden dañar su salud (p. 38).

Como lo manifestó la UNICEF, desde nuestra investigación identificamos que las clases remotas a raíz de la pandemia y el confinamiento, hicieron surgir en los estudiantes un sin fin de sentires expresados por ellos como aburrimiento, tristeza, nostalgia, frustración, confusión, esto debido a los cambios de rutina ya mencionados, que nos les permitía tener contacto con sus amigos y profesores en espacios como el recreo, el salón de clases; además los problemas de conexión no les permitía comprender las lecciones de los docentes y tampoco contaban con la posibilidad de interactuar personalmente con ellos para resolver las dudas. Algunas de las expresiones de los participantes son: *“Yo lo que sentía era tristeza, no tener el descanso, no poder jugar con mis amigos, yo donde mi madrina me ponía todo aburrido, no poder jugar con mis amigos (...) a veces me daban ganas de llorar”* (CA, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021). *“La verdad siento algo muy raro porque a veces pienso que no voy a poder volver allá a la escuela, algo que yo siento mucho es no poder interactuar con los profesores y así no puedo entenderles tan bien. Yo siento algo de tristeza y nostalgia por no entender bien”* (CZ, comunicación personal, 18 de octubre, 2021)

En consecuencia, los niños con DEA se vieron enfrentados a un doble desafío porque además de tener sentimientos negativos por la implementación de las clases remotas, a esto se le

sumaba los sentires generados por las dificultades al no comprender los temas impartidos por medio de la pantalla, ni las instrucciones para la realización de sus tareas; lo que les producía sentimientos de nervios, ansiedad, pena, incomodidad, y la frustración la cual fue uno de los sentires más marcados. Para solucionar las dificultades que se les presentaba en las clases remotas, la mayoría de los estudiantes mencionan que usaban la estrategia de buscar ayuda con alguno de sus familiares para resolver la dificultad, aunque dos de los niños manifiestan no tomar acción para buscar solución, uno de los cuales precisa, *“yo me sentía triste porque mi mamá iba a saber y me iba a decir que, porque no lo entiende, que ese tema está muy fácil entonces me quedaba así (pensativo)”* (CA, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021).

Aunque si bien en el ámbito escolar los niños se vieron enfrentados a alteraciones emocionales negativas, en el ámbito familiar y debido a las condiciones de confinamiento, las repercusiones socioemocionales fueron más positivas que negativas, porque como lo afirman las mamás este tiempo sirvió para afianzar las relaciones entre padres e hijos y la familia en general, permitió más unión y apego entre ellos, compartieron más tiempo realizando actividades juntos para aprovechar los espacios libres en casa, incluso una de ellas nos dice que el encierro fue una experiencia agradable, como lo menciona Barreda (2020) *“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”*(p.111). Esto nos reafirma que aunque esta etapa de crisis estuvo llena de desafíos, también fue un tiempo muy provechoso para lograr experiencias significativas que fortalecieron las relaciones familiares y a la vez el vínculo de los padres con los procesos formativos de sus hijos.

Sumado a esto los docentes entrevistados también percibieron algunos cambios en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes durante las clases remotas, observaron falta de motivación, pasividad para la realización de las actividades, angustia, estrés, tristeza, situaciones de conflicto familiar, y aunque fueron pocos también notaron que algunos niños estuvieron motivados y con buen rendimiento académico durante las clases remotas. Sin embargo, al regresar a la escuela bajo la modalidad de alternancia, los docentes expresan que los sentimientos de los niños fueron motivación, felicidad por regresar y encontrarse de nuevo con sus compañeros, lo que nos confirma la falta que les hacía a los niños habitar la escuela y estar en contacto con el otro como ya lo mencionamos anteriormente, cabe aclarar que frente a las

prácticas académicas algunos maestros expresaron que los estudiantes llegaron a la institución con relajamiento, pereza y falta de hábito para leer y escribir.

8.3 Alcance de logros académicos

Como lo hemos expresado anteriormente, para los niños la presencialidad es fundamental y vital, la escuela es el espacio para aprender, socializar y compartir con el otro; debido a la pandemia y el confinamiento, ello ya no fue posible, los niños tuvieron que estar encerrados en sus casas sin poder salir; las escuelas se cerraron y los niños perdieron un espacio vital en el proceso de enseñanza y aprendizaje para alcanzar los logros académicos esperados.

Era predecible que debido a la educación remota implementada a causa de la pandemia y el confinamiento; se evidenciara en los estudiantes dificultades específicas en la lectura y la escritura, las cuales como sabemos inciden en las demás áreas, la modalidad educativa generó que, no sólo los estudiantes diagnosticados con dificultades específicas en el aprendizaje, sino el grupo en general, no tuvieran un proceso continuo, lo que llevó a un bajo rendimiento académico que se manifestó a través de las respuestas de los niños a las actividades propuestas por los docentes, mostrando baja comprensión lectora al enfrentarse a la lectura y realización de las guías y problemas en la producción textual, llevando a que los logros esperados en las diferentes áreas no se alcanzarán; dado que el aprendizaje de la lectura y la escritura depende de llevar un proceso continuo teniendo en cuenta las principales variables mencionadas por Hurtado (2008):

En el momento de pensar una didáctica de la lectura y la escritura en la infancia, es importante como mínimo, tener en cuenta tres variables: Al sujeto del aprendizaje, es decir, saber cómo aprende, cómo son sus procesos afectivos y sus características físicas. La disciplina para enseñar, en este caso, los procesos de lectura y escritura, los que a su vez hacen parte de la lengua española, la cual es un todo indivisible, pero que está compuesta de una forma, un contenido y una función (...)Otro aspecto que es esencial considerar en el momento de construir una didáctica de la lengua es el mundo de los contextos socioculturales. (p. 140-141).

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien podríamos afirmar que los maestros cuentan con el saber disciplinar a la hora de acompañar los procesos de lectura y escritura, hacemos la precisión

que, debido a la situación que se estaba viviendo a nivel mundial a causa de la pandemia y el confinamiento, los niños estaban sufriendo alteraciones en sus estados emocionales ocasionados por los cambios abruptos que se dieron en su cotidianidad, lo cual inevitablemente sería uno de los factores principales que incidieron en su bajo rendimiento, además, aunque la mayoría de los estudiantes se podían conectar a las clases, la mala conexión a internet hacía que mucha de la información se perdiera y esto los desmotivaba bastante, impidiéndoles disfrutar las actividades que realizaban, lo que no les permitía un aprendizaje significativo.

Es evidente que, durante la educación remota, los estudiantes no se sintieron partícipes de sus procesos de aprendizaje, factor esencial para que se dé la apertura al mismo, expresan continuamente frustración al ser solo espectadores en las clases donde los estudiantes no se veían involucrados, al respecto uno de los niños expresa, “*Sin lugar a duda uno no aprendía nada virtual(...) uno ahí parado a escuchar la profe*” (CA, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021) o lo que dice otro de los niños “*solamente es escuchar, hacer todo*” (Juan. L., comunicación personal, 03 de noviembre, 2021). Finalmente, lo único que los niños y niñas rescataban de las clases remotas era el estar cerca de sus familias.

Nos atrevemos a decir que una de las causas del bajo rendimiento en lectura y escritura expresado por los niños, madres y docentes se pudo dar debido a que la educación remota no permitió implementar estrategias en las que se pusieran en práctica algunos factores fundamentales que se deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura, como los mencionados por Hurtado (2008), diversidad textual, materiales de lectura que tengan en cuenta los intereses de los niños y niñas, lectura compartida con pares en la escuela, formación de los maestros en la tecnología informática en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura, el entorno familiar, confrontación vs corrección, comprensión y producción de diferentes tipos de textos.

En nuestra investigación quedó evidenciado que los factores mencionados anteriormente no fueron tenidos en cuenta a la hora de los docentes o madres realizar el acompañamiento en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Según las respuestas de los niños los textos que trabajaban en sus clases y tareas se limitaba a lectura y escritura de cuentos, no había una diversidad textual que les permitiera enfrentarse a cierta dificultad que les exigiera más esfuerzo cognitivo a la hora de comprender los textos; no se dieron momentos de lectura colectivos como si se pueden dar en

la escuela, tales como visitar la biblioteca en grupo, taller de títeres, la hora del cuento, es decir, cualquier actividad que requiera de lectura y se pueda compartir con sus pares; también queda evidenciado que debido al poco conocimiento y manejo de las TICs por parte de los docentes se les dificultó implementar estrategias llamativas para promover la lectura y la escritura por medio de ellas.

Sumado a lo anterior, aunque las familias tenían la disposición y querían ayudar a sus hijos en el proceso, realmente no sabían cómo hacerlo, pues en su acompañamiento hacían corrección de la escritura de manera tradicional y no había una confrontación significativa que permitiera que el niño hiciera conciencia de sus errores y se autocorrigiera, como lo expresan dos de los niños entrevistado *“Cuando me equivocaba ella me decía, Emanuel te equivocaste en una letra, vuelva y escriba de nuevo”* (EM, comunicación personal, 07 de octubre, 2021) *“Me parece difícil porque yo empiezo a copiar y me van a revisar y después me dicen, malo, malo y me sacan la piedra que yo digo esto es muy duro”* CA, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021). Es evidente que en el acompañamiento que llevaban a cabo las madres no tenían en cuenta que los niños con DEA requieren estrategias que deben ser planificadas de acuerdo con las singularidades de cada uno de ellos, requieren más intervención, más cuidado en el manejo de sus frustraciones, pero las madres no han sido preparadas para este fin.

Si bien la mayoría de los niños dicen que no aprendieron en este tiempo de confinamiento, algunos expresan que si, en los cuales se vio un mayor acompañamiento en sus casas ya sea por parte de sus familias o de los mismos docentes con estrategias personalizadas, como lo expresa uno de los niños *“Yo creo que aprendí más en mi casa, porque en mi casa fue donde yo aprendí a escribir y a leer. ... Porque en la casa me puedo tardar más, hasta que lo logré y en la escuela no hay tiempo”* (SR, comunicación personal, 27 de octubre, 2021) o una de las niñas, quién incluso alcanzó logros en la lectura y la escritura que antes no había obtenido en la presencialidad la cual expresa: *“he aprendido más que en la escuela... Porque aún todavía no había logrado leer, pero desde la pandemia logré aprender a leer”* (MA, comunicación personal, 11 de noviembre, 2021).

Es importante resaltar que para las instituciones educativas durante la educación remota el énfasis era darles continuidad a los aprendizajes básicos definidos en el plan de estudios, por ende, era lógico que los docentes se centrarán en fortalecer los aprendizajes académicos ya

adquiridos por los estudiantes, ya que las instituciones les exigían continuidad y resultados reflejados en los informes de logros. Pese a esto nos llama la atención el hecho de que en las respuestas de los docentes y las familias se evidenció una valoración frente al aprendizaje centrada sólo en los aprendizajes académicos y obviaron que la pandemia les permitió muchos otros aprendizajes, entre los que podemos mencionar el reconocimiento, validación y manejo de las emociones, la empatía, la autonomía; el valor de la escuela, del contacto con el otro; el valor de la amistad, del juego; el autocuidado; la comunicación y la interacción con el otro; el aprendizaje sobre el manejo de las TICs, el acercamiento de las familias con la escuela, entre otros.

Para finalizar podríamos atrevernos a afirmar que las implicaciones socioemocionales mencionadas, fueron vivenciadas por la gran mayoría de estudiantes a nivel nacional e internacional, como queda enmarcado en la investigación “Las Voces de los niños y niñas en tiempos de COVID 19”:

Los niños y jóvenes de todos los países participantes concordaron en que la decisión para cerrar las escuelas temporalmente fue una medida apropiada para contener la propagación de la pandemia. Sin embargo, remarcaron el impacto que tuvo en su aprendizaje y rutinas diarias y cómo esto había incrementado su sensación de aislamiento y desesperación. Dado a que los cierres de escuelas generalmente se dieron con escaso tiempo, ni el personal educativo ni los estudiantes estaban preparados para el paso a la enseñanza a distancia. (2020, p. 18).

9 Conclusiones

El confinamiento y las nuevas metodologías de enseñanza en tiempos de pandemia trajeron implicaciones para los niños en sus rutinas escolares y familiares, en el ámbito socioemocional y en el alcance de logros académicos

Los cambios en las rutinas generados por la pandemia y el confinamiento, hacen surgir un sin fin de sentimientos en los estudiantes con DEA, se puede decir que fue un tiempo de estrés, angustia, frustración, tristeza, ansiedad, depresión y confusión; por lo cual las clases se convirtieron en algo que no se disfrutaba.

La escuela no estaba preparada para asumir las clases remotas, los estudiantes y docentes no tenían los conocimientos y prácticas necesarios para enfrentar los retos que traía consigo la nueva modalidad educativa.

La educación remota permitió afianzar las relaciones familiares especialmente entre padres e hijos y permitió que los padres fueran actores activos en el proceso de aprendizaje de sus hijos, transformando su rol de cuidador a como lo mencionan algunas de las madres, ser docente en casa, algo que se convirtió en todo un desafío para enfrentar en tiempos de confinamiento.

Las estrategias por medio de la tecnología podrían haber incluido el apoyo entre compañeros, ver en los niños la capacidad de participar de sus procesos incluso emocionales y psicológicos, pero, al contrario, los estudiantes de nuestra investigación hacen constante referencia a la falta de interacción, las pantallas solo estaban para escuchar a la maestra.

El bajo rendimiento académico que se evidenció en los estudiantes se atribuye a múltiples factores como lo son: la falta de continuidad en los procesos de aprendizaje, los problemas de conectividad, alteraciones emocionales, poco acompañamiento personalizado y falta de estrategias implementadas.

La pandemia dejó en evidencia las brechas en el desarrollo tecnológico del país, esto principalmente en la calidad y cobertura de las redes de acceso a internet y el manejo de las TICS. Develó la poca inversión y acompañamiento que el Gobierno hace a las instituciones educativas, sobre todo en las zonas rurales las cuales no cuentan con los dispositivos tecnológicos, ni con conexión a internet.

10 Recomendaciones

Es importante que las instituciones educativas, ahora que regresan los estudiantes a la clases presenciales, tengan en cuenta que todo este tiempo de crisis tuvo implicaciones importantes en el avance del proceso de aprendizaje de los niños y en el ámbito socioemocional; por ende se recomienda fortalecer las estrategias de enseñanza utilizadas, para lograr que los estudiantes se nivelen en su rendimiento académico, generar procesos de acompañamiento psicoemocional y fomentar el trabajo colaborativo con las familias, en especial con los estudiantes con DEA, frente al acompañamiento pedagógico, para que desde casa puedan fortalecer su proceso de aprendizaje.

Creemos necesario que los niños, las familias y los docentes reciban formación actualizada sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, de manera que se les oriente acerca de estrategias para poner en práctica a la hora de enfrentarse a diversas situaciones de la vida diaria que involucren estados emocionales tales como el miedo, el estrés, la frustración, la ansiedad, entre otros.

Es vital que los docentes reconozcan la importancia de tener claridad en los conocimientos sobre las DEA, sus particularidades, consecuencias, la manera como se deben abordar desde la didáctica, los ajustes razonables que se deben implementar; ya que la lectura y la escritura es la base para el desarrollo de las demás áreas de conocimiento; además, de esta manera se promueve la inclusión educativa.

Es necesario que las instituciones educativas fortalezcan en los docentes las estrategias de enseñanza, donde piensen en las necesidades de los estudiantes, además de tener en cuenta sus gustos e intereses, lo que posibilita en ellos un mayor interés por aprender y así se puedan sentir más involucrados en sus procesos.

Es urgente que el Estado invierta en innovaciones tecnológicas para que se empleen como medios de enseñanza en todas las escuelas de nuestro país, especialmente en las que están en las zonas más aisladas, que no tienen cobertura a las redes de acceso a internet y en ocasiones ni siquiera cuentan con dispositivos tecnológicos que garanticen una educación de calidad. Además

de esto es necesario fortalecer los procesos de formación docente en todo lo relacionado con las TICs y el uso de estas en el ámbito educativo.

Como docentes en formación, participantes activas de la educación remota, consideramos pertinente que las universidades implementen en los planes de estudio cursos enfocados en el manejo de las TICs y el uso de las plataformas virtuales empleadas para la realización de las clases remotas. Ya que en nuestras clases quedaron evidenciadas las falencias debido al desconocimiento en el manejo de las TICs.

Finalmente, a partir de los resultados evidenciados en esta investigación nos surgen los siguientes cuestionamientos que podrían ser objeto de abordaje y análisis para próximas investigaciones que compartan nuestro tema de interés:

¿Qué estrategias pedagógicas se han implementado al retomar la presencialidad en la escuela, con el fin de nivelar los logros académicos que no se alcanzaron a consecuencia de la educación remota, y qué implicaciones han generado en la carga académica de los estudiantes?

¿Cómo está siendo el acompañamiento pedagógico familiar a los estudiantes con DEA, después de que estos pasaron de un tiempo de estudio en casa, donde tuvieron un mayor apoyo de sus familias en las tareas escolares, al estar de nuevo en las escuelas?

¿Qué cambios se generaron en la escuela como resultado de la evidente necesidad de recursos tecnológicos, capacitación en tics y en el ámbito socioemocional; los cuales se vieron reflejados en la educación en tiempos de pandemia y confinamiento?

Para concluir nos parecería importante investigar sobre ¿cuál fue el rol de las maestras y maestros de apoyo, en tiempo de pandemia y confinamiento, para apoyar a los estudiantes diagnosticados con DEA? ¿Qué tanto implementaron los docentes de aula el DUA y los PIAR, durante el acompañamiento pedagógico llevado a cabo en tiempos de pandemia y confinamiento?

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](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>
- 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].
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 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.
- Cuevas, P., & Stephano, M., (2020). Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID-19: Activismo permanente de los niños y niñas a pesar de los desafíos personales. World

- Vision International. 1-32. [WV-Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID-19.pdf \(wvi.org\)](#)
- 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). *Educación en tiempos de pandemia*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.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(1). 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>
- Erades, N., & Sabuco, A. M. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. [Dialnet-ImpactoPsicologicoDelConfinamientoPorLaCOVID19EnNi-7649329.pdf](#)
- 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-Fernandez, 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.
- García, C. M. B. (2020). Implicaciones del COVID-19 en familias de educandos cubanos. *Ciencias Pedagógicas*, 1(3), 105-113.
- 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>
- Guzmán, R; Correa, A; Arvelo, C; Y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211101>
- 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.<https://es.calameo.com/read/00516336127615054a3ea>
- Isaza, L. (2015). Hacia una conceptualización de las dificultades en el aprendizaje 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
- Limia, S. Deaño, M. Conde, A. Iglesias, Alfonso, S. Y Tellado, F. (2017). Eficacia de un programa de escritura orientado metacognitivamente en alumnos de 3° a 6° grado de educación primaria con dificultades de aprendizaje en escritura. *INFAD revista de psicología*, 2 (1), 61-70. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.975>
- 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(l)*. 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
- 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>
- Morejón, A. G. (2021). *La pandemia de covid-19: nuevo escenario para la sistematización de la práctica educativa*. *CIENCIAS PEDAGÓGICAS*, 14(3), 38-50.
- Moreno, A. y Gutiérrez, M. (2021) *Representaciones sociales sobre el proceso educativo de los niños y las niñas en el marco de la pandemia covid-19*, 1-157. [MorenoGarcíaAngélicaPaola2021..pdf \(udistrital.edu.co\)](https://www.udistrital.edu.co/MorenoGarcíaAngélicaPaola2021.pdf).
- 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
- Narvaez, D, Yopez, 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 Sanchez, 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, Jimenez, Caro, Gallego, Echavarría, Quintero. (Eds.). *Lectura y escritura en la escuela* (pp 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.
- Rodríguez, L. (2020). Educar en tiempos de virtualidad, Estrategias educativas. *Pluriversidad*, (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://repositorio.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9600/Fortalecimiento%20de%20Habilidades%20Comunicativas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanchez, 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 Educacional*, 60(1), 107-138.

Anexos

A continuación, se incluye el material complementario utilizado para esta investigación, tales como. Guía de preguntas de entrevista para los estudiantes, formato de consentimiento informado, la Guía de taller de un participante de grado 3º, y una selección de evidencias de escritura de algunos de los participantes.

Anexo 1. Guía de preguntas de entrevista para estudiantes



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
GUÍA DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

Fecha de realización:

Tipo de encuentro: Virtual Google Meet

Responsables:

Estudiantes: Diana Carolina Zapata Henao, Valentina Londoño Londoño, Johana Katherine Ramírez Montoya, Maribel Meneses Rodríguez, Laura Alexandra Higuera Acevedo, Marcela Alejandra Yepes Valdés, Diana Cristina Mesa Martínez, Alejandra del Río Ocampo
Asesora: Asned Edith Restrepo Munera.

Un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, está llevando a cabo una investigación titulada “Una mirada reflexiva al acompañamiento pedagógico en tiempos de pandemia y confinamiento, a los estudiantes con dificultades específicas en la lectura y la escritura: Una visión desde diferentes roles”, cuyo objetivo pretende *identificar las consecuencias que ha traído para los niños y niñas con dificultades en la lectura y la escritura, el confinamiento y las nuevas metodologías de enseñanza*. Para ello se llevará a cabo una entrevista semiestructurada con estudiantes de tercero a quinto de básica primaria, pertenecientes a diferentes instituciones educativas; cuya duración será de aproximadamente entre 1 hora o 1: ½ hora. Es de aclarar que la información será utilizada estrictamente para fines académicos.

Las preguntas que orientaran la entrevista son:

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Dónde vives y con quién?
4. ¿En qué grado estás?
5. ¿Cómo se llama la Institución Educativa donde estudias? y ¿Cuánto tiempo llevas estudiando en la institución?
6. ¿Qué música te gusta?
7. ¿Cuál es tu artista favorito?
8. ¿Qué deporte te gusta? ¿Por qué?
9. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
10. ¿Cómo aprendiste a leer y a escribir?
11. Para ti ¿Qué significa leer y escribir? ¿disfrutas hacerlo? y ¿Qué te gusta leer?
12. ¿Crees que es fácil o difícil leer? ¿Por qué?
13. ¿Crees que es fácil o difícil escribir? ¿Por qué?
14. ¿Dónde te gusta más estudiar en tu casa o en el colegio? ¿por qué?
15. ¿Te gustan las clases virtuales? ¿Por qué?
16. ¿Qué sientes cuando estás en tus clases virtuales? ¿Por qué?
17. ¿Qué ha sido lo positivo y lo negativo de estudiar desde casa?
18. ¿Cuáles medios tecnológicos usas para tus clases virtuales? ¿Cómo aprendiste a usarlos?
19. ¿Quién te acompaña en las clases virtuales? ¿Cómo lo hace?
20. ¿Qué clase de tareas te deja tu maestra? ¿Quién te ayuda a hacerlas? Y ¿Cómo lo haces?
21. ¿Qué sientes cuando no entiendes un tema mientras estás en la clase virtual? ¿Cómo lo solucionas?
22. ¿Quién te ayuda cuando tienes dificultades en las clases virtuales? ¿Cómo lo hace? (maestra, cuidador)
23. Cuando te dicen que escribas un cuento u otro texto, ¿Cómo lo haces? ¿Cuál es el paso a paso?
24. Durante el tiempo que estudiaste a través de las clases virtuales, consideras que aprendiste lo que te enseñaban tus profesores?, Por qué

Anexo 2. Guía de preguntas de entrevistas para maestros



FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
GUÍA DE PREGUNTAS DE ENTREVISTA PARA MAESTROS

Fecha de realización:

Tipo de encuentro: Virtual Google Meet

Responsables:

Estudiantes: Diana Carolina Zapata Henao, Valentina Londoño Londoño, Johana Katherine Ramírez Montoya, Maribel Meneses Rodríguez, Laura Alexandra Higuera Acevedo, Marcela Alejandra Yepes Valdes, Diana Cristina Mesa Martínez, Alejandra del Río Ocampo
Asesora: Asned Edith Restrepo Munera.

Un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, está llevando a cabo una investigación titulada "Una mirada reflexiva al acompañamiento pedagógico en tiempos de pandemia y confinamiento, a los estudiantes con dificultades específicas en la lectura y la escritura: Una visión desde diferentes roles", cuyo objetivo es *identificar 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 con dificultades específicas en el aprendizaje*. Para ello se llevará a cabo una entrevista semiestructurada con maestros y maestras de diferentes instituciones educativas; cuya duración será de aproximadamente entre 1 hora ó 1: ½ hora. Es de aclarar que la información será utilizada estrictamente para fines académicos.

Las preguntas que orientaran la entrevista son:

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su formación académica?
3. ¿En cuál Institución educativa labora?
4. Desde que inició la pandemia ¿Cómo ha sido la modalidad educativa que se ha llevado a cabo en la institución educativa?
5. ¿Qué grado tiene a cargo?
6. Realiza una breve descripción de su grupo.
7. De acuerdo a su formación académica y su experiencia como docente: ¿Qué es una dificultad específica en la lectura y la escritura (DEA)?
8. ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que presentan sus estudiantes en esta época de pandemia y confinamiento?
9. ¿Cuáles han sido los recursos tecnológicos y/o físicos que ha utilizado para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura, durante el tiempo de pandemia y confinamiento?
10. ¿Cómo valora la conectividad a internet de sus estudiantes: Muy buena, Buena, Aceptable, Insuficiente? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza para movilizar los procesos de



lectura y escritura en sus estudiantes con dificultades en lectura y escritura? ¿Realiza ajustes razonables acorde al diseño universal del aprendizaje? ¿Cuáles?

12. ¿Cómo ha sido el trabajo con los padres de familia o cuidadores, para que ellos continúen brindando el acompañamiento pedagógico a los estudiantes con dificultades en lectura y escritura, durante la educación remota?
13. Con relación a su experiencia en la educación mediada por la educación remota ¿Cuáles han sido los principales retos que ha tenido que enfrentar como docente en cuanto al acompañamiento pedagógico a estudiantes con dificultades en la lectura y escritura?
14. ¿Cuáles han sido los sentimientos que le ha generado el ser maestra(o) y educar en tiempos de pandemia y confinamiento?
15. ¿Cuáles han sido las actitudes, los comportamientos de los niños y las niñas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje mediados por la Educación Remota y la virtualidad?
16. El acompañamiento pedagógico, en tiempo de pandemia y confinamiento, permitió que los niños y niñas alcanzaran los logros esperados. ¿Por qué?

Anexo 3. Guía de preguntas de entrevistas para familias

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
 PRÁCTICA PEDAGÓGICA I
 GUÍA DE PREGUNTAS PARA FAMILIAS

Fecha de realización: |

Tipo de encuentro: Virtual Google Meet

Responsables:

Estudiantes: Diana Carolina Zapata Henao, Valentina Londoño Londoño, Johana Katherine Ramirez Montoya, Maribel Meneses Rodriguez, Laura Alexandra Higuita Acevedo, Marcela Alejandra Yepes Valdés, Diana Cristina Mesa Martinez, Alejandra del Río Ocampo
 Asesora: Asnéd Edith Restrepo Múnera.

Para nadie es un secreto lo difícil que ha sido asumir el papel de mamá, papá y maestro, desde que la virtualidad llegó a nuestras vidas, los retos y cambios por los que hemos tenido que atravesar han sido complejos, puesto que en nuestra cotidianidad hemos tenido que encontrar un equilibrio entre nuestras muchas responsabilidades y el rol de acompañamiento pedagógico.

Nuestro caminar como maestras en formación de la licenciatura en Educación Especial y las diversas vivencias que hemos tenido, nos han llevado a preguntarnos cómo ha sido su experiencia y sentires durante las clases virtuales con su hijo/a, en este tiempo de pandemia y confinamiento. Por lo tanto, queremos extenderle una invitación a ser parte de nuestra investigación, siendo usted un actor indispensable e importante. Para ello, tendremos un encuentro virtual durante 1 hora y media, donde le realizaremos una entrevista que consta de 10 preguntas.

Es de aclarar que la información obtenida será utilizada estrictamente para fines académicos, donde sus respuestas serán de vital importancia para nosotras, de antemano estamos agradecidas por tu tiempo, espacio y participación.

A Continuación iniciaremos con las preguntas:

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 dónde 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?

Anexo 4. Consentimiento informado



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
COORDINACIÓN DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA
2021

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Práctica Pedagógica II- 2021

Generalidades

Un grupo de ocho estudiantes matriculadas en la Licenciatura en Educación Especial se encuentran en el desarrollo de un proyecto de investigación denominado: "Una mirada reflexiva al acompañamiento pedagógico en tiempos de pandemia y confinamiento, a los estudiantes con dificultades específicas en la lectura y la escritura: Una visión desde diferentes roles". Dicho proceso está acompañado por la docente de la Universidad de Antioquia, Asned Restrepo Múnera, en calidad de Asesora de Práctica Pedagógica II.

La participación de las personas de los diferentes escenarios educativos, es voluntaria y la información que se recoja durante el proceso de la investigación será usada estrictamente con fines académicos y de formación de los futuros educadores especiales. Para esto se emplearán instrumentos y técnicas de investigación como: entrevista semiestructurada y grupos focales, por medio de la plataforma Google meet (modalidad virtual), grabaciones en audio, debido a la situación actual de la pandemia y el confinamiento.

Si tiene alguna duda sobre este proceso de práctica puede hacer las preguntas que considere pertinentes para lograr su claridad. De forma similar, si durante el proceso de recolección de información Usted(es) tiene alguna observación o pregunta puede hacérselo saber al maestro en formación o a la Asesora de Práctica y/o abstenerse de responder.

Agradecemos su valiosa colaboración y participación en el proceso de formación conjunta.

Consentimiento

Yo, _____ 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.

Firma del Participante
Fecha
C.C.

Firma del Maestro en formación
C.C.

Alejandra del Río Ocampo
Diana Carolina Zapata Henao
Diana Cristina Mesa Martínez
Katherine Johana Ramírez Montoya
Laura Alexandra Higuera Acevedo
Marcela Alejandra Yepes Valdés
Maribel Meneses Rodríguez
Valentina Londoño Londoño

Para cualquier información comunicarse

Asned Edith Restrepo Múnera
Asesora de práctica
Correo: asned.restrepo@udea.edu.co
Celular: 3164814338

Nilva Rosa Palacio Peralta
Coordinadora de Práctica Pedagógica
Licenciatura en Educación Especial
Celular: 3004456959
Correo: practicasliceducacionespecial@udea.edu.co

Anexo 5. Guía - taller participante grado 3º

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD
GUIA GRADO 3º Afianzar el proceso de lectoescritura, a través de la exploración y el deleite de diferentes textos.

INTRODUCCIÓN *Observo buena dedicación y compromiso.*

Apreciados estudiantes, padres y/o cuidadores bienvenidos a esta nueva guía de trabajo en casa. Para el desarrollo de esta, debes tener a la mano: revistas, tijeras, colbón, colores y demás útiles de uso frecuente.

Recuerda lo siguiente:

1. Ten en cuenta que el trabajo en esta guía, requiere de hacer pausas y/o en diferentes días, para evitar la fatiga y mantener la buena disposición del estudiante.
2. Ten presente que esta guía está diseñada para que la estudies y resuelvas en aproximadamente 10 días, por ello te recomendamos planear los tiempos de trabajo, para tenerla lista y devolverla cuando se anuncie la fecha exacta.
3. Recuerda que, si encuentras alguna palabra desconocida o dudas de su escritura, debes consultarla.
4. Cuando se hable de "hoja adicional" nos referimos a una hoja en blanco destinada para complementar esta guía, la que debes anexar y devolver a la profesora.
5. Es importante, además, que en la tabla de datos de identificación en la parte superior de esta hoja, escribas tu nombre completo y encierres el grupo al cual perteneces.
6. Recuerda que tenemos como canal de comunicación el número ~~XXXXXX~~ de lunes a viernes entre las 8:00 am y 4:00 pm para resolver dudas, apoyarlos y hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje.

Cuando recibas esta guía revisada, consérvala para que repases este tema cuando sea necesario.

Ten en cuenta que, si presentas dificultades para leer o escribir de manera autónoma, puedes pedirle a tu acompañante que lea la guía en voz alta para ti, así podrás responder de forma oral a las actividades propuestas, y luego escribir de muestra si es necesario ya que las guías siempre deben desarrollarse con tu letra.

Recuerda que las ayudas que recibes, son de acuerdo con tus necesidades.

¿Qué voy a aprender?

En esta guía vas a disfrutar de la lectura, al tiempo que juegas con las palabras y oraciones que allí encontrarás; para lograr la meta, deberás poner todo tu empeño en el desarrollo de las actividades y practicar a diario la lectura de diferentes textos (Cuentos, fábulas, poemas, canciones, noticias, recetas, entre otros).

Vamos a iniciar respondiendo las siguientes preguntas ¿Cómo se llama tu cuento favorito? _____

¿Cuáles son los personajes más importantes de tu cuento favorito? 2 2

¿Has aprendido alguna poesía? No ¿De qué se trata la poesía? _____

Ahora, encierra con color las letras mayúsculas que encuentres en los ejemplos anteriores y resalta con rojo los puntos y las comas. *A sin resolver*

Practico lo que aprendí

Es momento de practicar lo que estás aprendiendo.

01 **Recorta y pega nombres de personas, ciudades y países (5 de cada uno)**

JORDI ISABELLA Melissa Laura **Lionel**

Cali MEDELLIN Cartagena Barranquilla Bogotá

Colombia Chile Perú **México EE. UU**

02 **Recorta palabras o letras y forma 5 oraciones, teniendo en cuenta el uso de la mayúscula.**

En la calle pintarán murales.

Muchos beneficios para jóvenes

Definitivamente se comieron las uñas

Buenas noticias para Colombia

Mi hermano ha visto un puente

03 **Inventa una oración usando cada una de las siguientes palabras:**
 (Margarita, Colombia, Gonzalo Moreno, Bogotá, Pamplona).

1. *Margarita es linda.*
2. *Yo vivo en Colombia.*
3. *Gonzalo Moreno se llama el señor de la tienda.*
4. *Bogotá es la capital de Colombia.*
5. *Mi perro se llama Pamplona.*

04 **Escribe la oración cambiando las letras que deben ir en mayúscula:**
 javier giraldo vive en bucamanga. su mejor amigo se llama francisco mosquera y cada semana se encuentran para jugar fútbol con marcos alzate que es un excelente futbolista.

Javier Giraldo vive en Bucaramanga. Su mejor amigo se llama Francisco Mosquera y cada semana se encuentran para jugar fútbol con Marcos Alzate que es un excelente futbolista.

05 **Ubica las comas donde tú consideres que deben escribirse:**
 En la selva habitan animales como: tigres, panteras, leones, hienas, elefantes, rinocerontes y búfalos.

Lee atentamente lo siguiente, y dale un orden correcto de modo que se forme una oración con un mensaje claro.

❖ se llama Lucas tiene Juan un perro que.

Juan tiene un perro que se llama Lucas

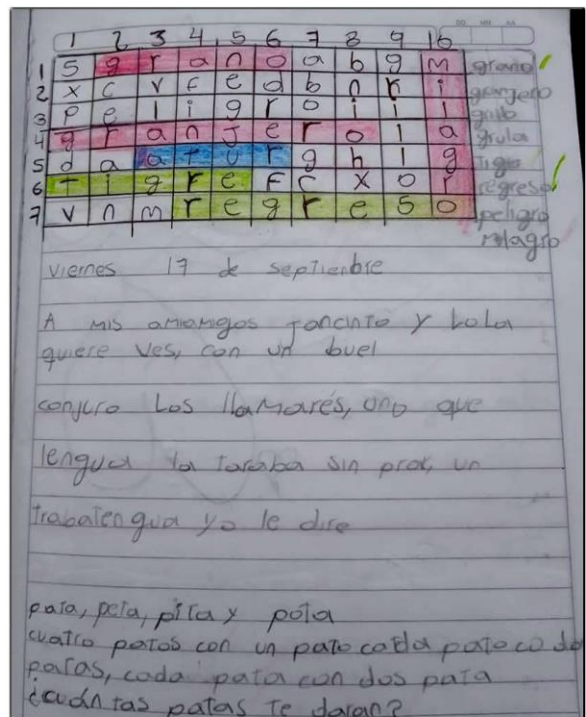
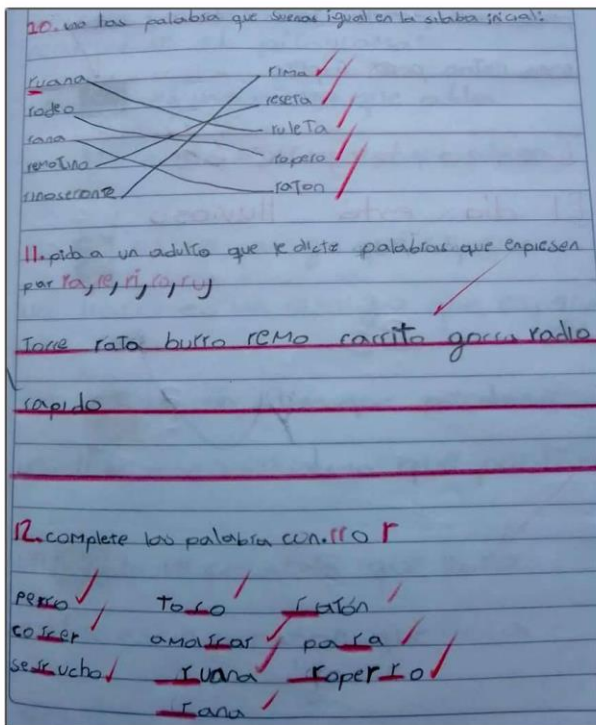
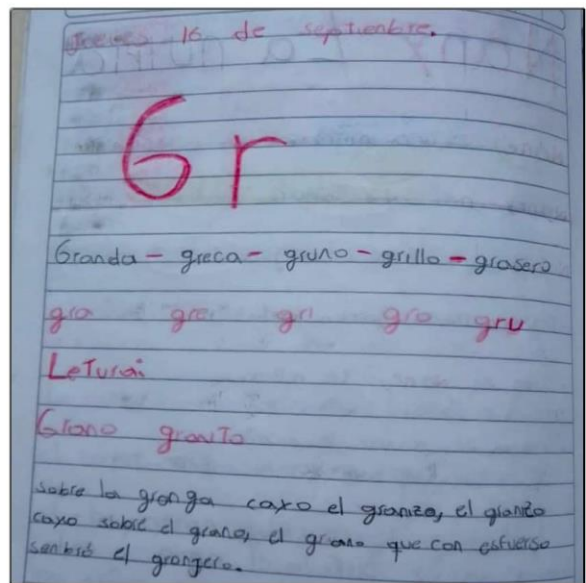
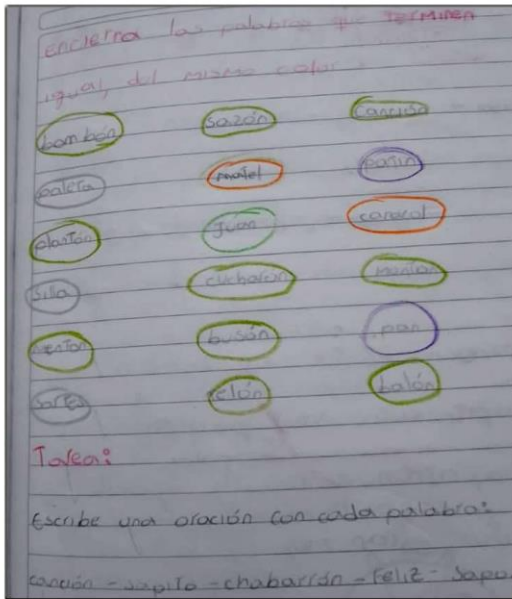
Utilizando la hoja en blanco, escribe la fábula completa con letra legible sin omitir los signos de puntuación y realiza un dibujo diferente que ilustre la historia. ¡Manos a la obra!

¿Qué aprendí?

Para finalizar el desarrollo de esta guía, es necesario que valoremos como te fue con el trabajo. Escribe todo lo que aprendiste durante el trabajo en esta guía (colócale como título "Mis aprendizajes").

2


Anexo 6. Evidencias escritura de los estudiantes



(Evidencias estudiante EM. Grado Brújula)

Admiro a...

Piensa a qué persona de tu familia admiras. Descríbela, respondiendo las siguientes preguntas: ¿Cómo es físicamente? ¿Cómo es su carácter? ¿Qué tipo de trabajo realiza? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Por qué la admiras? ¿Qué has aprendido de ella? ¿Cómo te relacionas con ella?



Ella.

Mi mamá es una persona que yo quiero mucho. Es de ojos claros, es de pelo largo y castaño, es alta y gordinita. Su carácter es fuerte no cede en conversaciones, es lo que ella diga. Su trabajo es que cuando ella nos prepara la comida y...

Sus intereses son ver películas y contentos. La admiro porque nos quiere a todos. Ella le gusta respetarnos de lo aprendido respetar a todos y a cuidarse.

Reescritura:


Mi mamá es una persona que yo quiero mucho. Ella es gordinita y de ojos claros, pelo largo y castaño, ella es alta y gordinita. Su carácter es fuerte no cede en conversaciones, es lo que ella diga. Su trabajo es que cuando ella nos prepara la comida y sus intereses son ver películas y contentos. La admiro porque nos quiere a todos. Ella le gusta respetarnos y le ha aprendido a respetar y a cuidarse.

¡ Buena apreciación de escritura!

MIS DECISIONES Y ACCIONES AFECTAN A OTRAS PERSONAS

Las personas construyen su vida con base en la toma de decisiones, y estas afectan positiva o negativamente a quienes nos rodean. Lee el siguiente caso

David, en vez de ir a la escuela, se fue a jugar con su mejor amiga Juliana. Al regresar a su hogar, sus padres están preocupados y se encuentran frente a la posibilidad de mentir o decir la verdad de lo sucedido. Él sabía que por el bienestar de su familia debía decir la verdad. Gracias a que David tomó la decisión correcta, reconoció y aprendió qué era lo mejor para él.



Actividad 1. Teniendo en cuenta el caso, reflexiona: ¿cuál es la importancia de anticipar las consecuencias de tus decisiones?

Que debemos decir la verdad por que si no lo hacemos nada nos pasa.

Revisa, estas confundiendo e con a. práctica separación de palabras. Uso de mayúsculas...

que te trajo consecuencias negativas. ¿Qué deseabas en ese momento? ¿Qué personas estaban involucradas en tu decisión? ¿Consideras que la decisión afectó de alguna manera a quienes te rodean?

Si hacemos el mal se van a padecer los demás. Pero eso es... malo se si en ten... mal

¿Cómo afectan mis decisiones y mis actos a los demás?

Los seres humanos tenemos la posibilidad de escoger lo que creemos puede llevarnos a la felicidad; sin embargo, debemos ser cuidadosos, porque cada una de nuestras decisiones afectará positiva o negativamente a los demás.

Cuando solo pensamos en nosotros mismos y no tenemos en cuenta a quienes nos rodean, lo más probable es que las decisiones que tomemos afecten negativamente la vida de nuestros semejantes.

organiza tus ideas

Actividad 1. Enumera cinco elementos que hacen que tu corazón se sienta orgulloso de ser colombiano.

Se siente orgulloso por la diversidad por tener la tierra, la cultura, el campo, la equina y la flora.

Actividad 2. Pregúntale a un amigo o familiar por qué se siente orgulloso de ser colombiano y compara las respuestas.

Se siente orgulloso por los costumbres por los esmeraldas, la diversidad y la cultura.

Org. Ortografía

Colombia, un país diverso y único Colombia se muestra a nivel internacional como un país con muchos elementos por destacar, por ejemplo:

(Evidencias estudiante EP. Grado 5°)

Actividad

1) Realizar Ficha
tarea

2) Realizar una oración con que
deben con que las siguientes palabras.

* cochucha * Santurrón
* Amigote * Tienducha
* Polidactilo * Pertucho
* Pueblucho
* Animalejo
* Borrachín
* Doctorzuelo
* Escuelucha

Solución

1) Yo quiero mi cochucha roja

2) el amigote de él no me cae bien

3) el polidactilo ese no me deja
dormir

4) en ese pueblucho vive esa
mujer

5) esta muy grande ese animalejo

6) ya llego mi abuelo el borrachín

7) ese doctorzuelo no me atiende

8) esa es la escuelucha de me
grada

9) esa gentona viven de pelea en
pelea

Actividad

1) Leer es de el capitulo 7 esta
15

2) consultar que son de de manitos

3) responder las siguientes preguntas
¿cómo se llama el niño que
quiere ser candidato para
candidato de el asiento de susana
para que es el ticket para radio de
dudara bañeras vermanita

4) describe una carta para tu mamá
o papá

Tarea

1) recorta una noticia de un
periodico y de un reportaje de
la noticia: Formador Medio donde
la letra de que es la noticia
que su sede es de la noticia
o mi opinión de la noticia

2) que es lo que realizara si es posible
jugar en un computador

3) ¿cuál es tu deseo?
estarsiempre con su familia

(Evidencias estudiante SP. Grado 3°)

inicio-sustantivo-comun
 diseño-sustantivo-comun
 vuela-sustantivo-propio
 tiene-sustantivo-comun
 aulas-sustantivo-concreto
 animal-sustantivo-adjetivo
 estoy-sustantivo-adjetivo
 burbuja-sustantivo-comun
 vuelo-sustantivo-propio
 aulas-sustantivo-concreto
 planeador-sustantivo-comun
 motor-sustantivo-adjetivo
 aula-sustantivo-comun
 fenómeno-sustantivo-adjetivo-comun

respuesta-sustantivo-comun
 partes-sustantivo-concreto
 acciones-sustantivo-comun
 superficies-sustantivo-concreto
 fue la-sustantivo-comun
 17/11/21
 17/11/21 actividades
 Las crónicas de mi vida.
 Había una vez una niña
 que nunca había leído
 la niña era muy pobre en
 ese mismo día era Navidad
 la niña tenía cero en
 matemáticas ese mismo día
 cambió todo con la niña
 esta vez cambió su actitud
 y decidió que podía hacer
 lo que necesitaba para leer.

ella se comportó bien todo el
 año y cuando llegó el día
 ella esperaba con ansias la
 mañan y con calma en mano
 la colgó en el árbol a,
 la mañana siguiente todo
 corrió bien hasta que se
 dio cuenta de que no había
 nada ahí en el árbol
 pero ella no llegó nunca
 porque sabía que eso iba a
 pasar y luego

(Evidencias estudiante CZ. Grado 5°)