



**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 el docente**

Diana Cristina Mesa Martínez  
Marcela Alejandra Yepes Valdez  
Valentina Londoño Londoño

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

Asesora

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

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

---

Cita

(Mesa Martínez et., al. 2022)

---

**Referencia**

**Estilo APA 7 (2020)**

Mesa Martínez, D. C. , & Yepes Valdez, M.. Y.. & Londoño Londoño, V. (2022). *Una mirada reflexiva al acompañamiento en tiempos de pandemia y confinamiento, a los estudiantes con dificultades específicas en la lectura y la escritura: una visión desde el docente*. [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](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Sara Flórez Atehortúa

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

## **Agradecimientos**

*La gratitud se da cuando la memoria se almacena en el corazón y no en la mente.*

Lionel Hampton.

En primer lugar, queremos agradecer a nuestra asesora de práctica porque con su compromiso y dedicación en la realización de esta investigación, nos convocó a un ejercicio riguroso.

En segundo lugar, queremos agradecer a los participantes de la muestra, es decir, nuestros actores educativos: docentes, padres de familia y estudiantes, que con su disposición y experiencias enriquecieron nuestro trabajo y nos aportaron los elementos necesarios para nuestro ejercicio investigativo. En especial a nuestros docentes que compartieron de manera generosa sus experiencias con unos relatos colmados de saberes y sentires.

Antes de terminar agradecemos a nuestras familias, por el apoyo y comprensión que tuvieron durante este proceso de formación, ya que siempre creyeron en nuestras capacidades durante este transitar académico y la culminación de este proyecto.

En última instancia, queremos agradecer a nuestras compañeras del grupo de investigación, porque consolidamos un gran equipo de trabajo, por el apoyo incondicional, por estar para nuestras inquietudes, no importando horarios, porque asumimos roles importantes que eran de gran ayuda, por su disponibilidad generosa, por esos momentos de risas cuando solo había preocupaciones.

## Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1 Planteamiento del problema	11
1.1 Antecedentes	12
1.1.1 Investigaciones relacionadas con educar en tiempos de pandemia y confinamiento.	12
1.1.2 Investigaciones sobre estrategias para acompañar las dificultades en lectura y escritura a estudiantes de Básica Primaria	18
2 Justificación	24
3 Objetivos	26
3.1 Objetivo general	26
3.2 Objetivos específicos	26
4 Marco teórico	27
4. 1 Educar en tiempos de pandemia: Un reto para los actores educativos	27
4.2 Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura y la escritura: Una mirada pedagógica	38
4. 2.1. Las definiciones de las dificultades específicas de aprendizaje, un recorrido histórico	39
4. 2. 2 Causas de las Dificultades Específicas de aprendizaje	44
4. 2. 3 Características presentes en estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje en lectura y escritura	47
4.2.4. Evaluación de la lectura y la escritura a niños y niñas con dificultades específicas en el aprendizaje	49
4.4.5. Intervención pedagógica para estudiantes que presentan dificultades en lectura y escritura	50
5 Metodología	54
5. 1 Técnicas e instrumentos de recolección de información	54

5. 2 Población y muestra	57
6. Resultados	61
6.1 Concepción acerca de las dificultades en lectura y escritura, desde los docentes y los estudiantes	62
6.2 Acompañamiento pedagógico brindado a los estudiantes en las áreas lectura y escritura	65
6. 3 Retos y sentires de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico a los estudiantes en tiempos de pandemia y confinamiento	74
6. 4 Implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes a raíz de la implementación de la educación remota.	77
8. Discusión	80
8. 1 Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico llevado a cabo por los docentes	80
8. 2 Implicaciones en las docentes derivadas de la educación remota.	87
9 Conclusiones	90
Referencias	95
Anexos	104

## Lista de tablas

<b>Tabla 1</b>	57
<b>Tabla 2</b>	58
<b>Tabla 3</b>	65
<b>Tabla 4</b>	74
<b>Tabla 5</b>	76
<b>Tabla 6.</b>	80
<b>Tabla 7</b>	81

## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

**BID** Banco Interamericano de Desarrollo

**(CEPAL)** Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL)

**(DEA L y E)** 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

**NEE** Necesidad Educativa Especial

**MEN** Ministerio de Educación de Colombia

**PIAR** Plan Individual Ajustes Razonables

**TDA** Trastorno de Déficit de Atención

**TDAH** Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad

**TICS** Tecnologías de la información y las comunicaciones

**SARS COV-2** Síndrome Respiratorio Agudo Grave Coronavirus tipo 2

**UNAM** Universidad Nacional Autónoma de México

**UNICEF** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

**UNSDG** Grupo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas

**UNESCO** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura

## Resumen

Educar en tiempo de pandemia y confinamiento implicó un desafío para todos los actores educativos, generando nuevas formas de interacción mediadas por una modalidad educativa remota; la cual transformó la enseñanza y el aprendizaje. Es por esto que, el propósito de la presente investigación consistió en analizar cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, por parte de los docentes, 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. Esto se realizó a través de una metodología cualitativa con un método de estudio de caso y una modalidad de sistematización de experiencia. En cuanto a la muestra, se conformó por 10 docentes de diferentes contextos, urbano y rural; dentro de los instrumentos de recolección de la información se utilizó principalmente la entrevista semiestructurada, entre otros. En los resultados obtenidos, se encuentran; la conectividad a internet y los recursos tecnológicos que fueron claves para continuar con una educación, se evidenció que el contexto Colombia no estaba preparado para garantizar una continuidad de la Educación de los estudiantes, los maestros recurrieron a diversidad de estrategias pedagógicas, no se logró generar aprendizajes significativos propuestos en los currículos y por último se detectaron varias implicaciones en los maestros durante la pandemia y confinamiento.

*Palabras clave:* educación remota, acompañamiento pedagógico, conectividad, recursos físicos y/o tecnológicos, dificultades específicas en la lectura y la escritura, estrategias de enseñanza, alcance de logros.

### **Abstract**

To educate during pandemic and confinement has implied a challenge for educational actors, generating new forms of interaction mediated by a remote educational modality; which has transformed teaching and learning. Thus, the purpose of the present research is to analyze how the educational support has been from teachers to third, fourth and fifth grade students of elementary school those who have specific reading and writing learning difficulties; this in the midst of the pandemic and confinement.

This has been realized through a qualitative approach with a case study method and an experience systematization of experiences. In terms of the sample, it was formed by ten different subject teachers (urban y rural); as a data-collection instrument, we used semi structured interview, inter alia. In the results obtained; internet connectivity, and technological resources were key to continue with an education, as was evident, the Colombian context was not prepared to guarantee the continuity of students' education processes, teachers turned to diverse teaching strategies, it was not possible to generate learnings proposed in the curriculum content, finally, several implications were detected in teachers during pandemic and confinement.

*Keywords:* remote education, educational support, connectivity, physical and technological resources, specific reading and writing learning difficulties, teaching strategies, achievement.

## **Introducción**

Nuestro interés para la presente investigación, surgió por el momento histórico de la pandemia y el confinamiento, la cual generó cambios en las dinámicas educativas, principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con dificultades en la lectura y escritura, ubicados en la básica primaria. Por tal motivo nos preguntamos: ¿Cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, en medio de la pandemia y el confinamiento, por parte de los docentes, a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria, que presentan dificultades de lectura y escritura?

Es así que, como docentes en formación, y con la experiencia de haber estado en las aulas como practicantes y como docentes en ejercicio, nos dimos cuenta de que, si aun estando los niños y las niñas dentro de dicho espacio físico, acompañados de sus docentes y pares, presentan dificultades significativas en la lectura y la escritura, más aún pueden presentarse con la “nueva” modalidad de educación remota. Dicha dificultad origina en ellos un bajo rendimiento académico que puede ser generado por diversos factores, entre los cuales está el acompañamiento pedagógico, el cual pretendemos analizar con esta investigación.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de nuestra investigación fue: Analizar cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, por parte de los docentes y la familia, a los estudiantes de tercero, cuarto y 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. 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.

## **1 Planteamiento del problema**

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

Teniendo en cuenta lo anterior y el momento histórico de pandemia por el que atravesamos, la cual generó cambios significativos en las dinámicas educativas, principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, nos cuestionamos sobre ¿Cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, en medio de la pandemia y el confinamiento, por parte de los docentes, a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria, que presentan dificultades de lectura y escritura? Este es el cuestionamiento que muchos maestros en ejercicio, maestros en formación y padres de familia nos hacemos en estos momentos, pues si estando los niños y las niñas dentro del aula, acompañados de sus docentes y pares, se les dificulta acceder a los procesos de construcción de la lectura y la escritura, debemos ser conscientes que fuera de ella el proceso puede tornarse más complejo.

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

quinto de básica primaria, con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura?

## **1.1 Antecedentes**

A continuación, se presentan los antecedentes de las investigaciones relacionadas con educar en tiempos de pandemia y confinamiento y sobre las estrategias para acompañar las dificultades en lectura y escritura a estudiantes de Básica Primaria:

### ***1.1.1 Investigaciones relacionadas con educar en tiempos de pandemia y confinamiento.***

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

La primera investigación corresponde a Villalobos (2021) la cual se titula: *¿Cómo es el trabajo de los profesores de Educación Básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la Educación a Distancia*, el objetivo de dicho trabajo académico es identificar cómo los docentes de primer ciclo en el contexto chileno se enfrentaron a la Educación a Distancia. La población participante en la investigación 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 esta ha sido poco explorada y analizada. Además, afirman que es importante tener experiencias educativas en la modalidad presencial y digital para analizar e identificar qué factores obstaculizan la enseñanza y el aprendizaje, y qué estrategias didácticas son más pertinentes en cada modalidad. También aseguran que los docentes chilenos han modificado y adaptado su práctica de enseñanza a la realidad de los estudiantes, principalmente por los medios tecnológicos, sin embargo, dicha Educación a Distancia ha desembocado carga laboral durante su función, asimismo implicó autoformación y el diseño de nuevas estrategias. A su vez, se debe derribar la brecha digital; la cual genera desigualdades de acceso a los estudiantes, donde todos puedan acceder a la Educación e independientemente de sus condiciones socioeconómicas y geográficas. Además, fomentar políticas públicas que permitan garantizar el acceso a dispositivos electrónicos y conexión a internet.

La segunda investigación realizada por Morejón (2021), nombrada *La pandemia de covid-19: nuevo escenario para la sistematización de la práctica educativa*, presenta los resultados de la investigación nombrada impactos psicológicos y pedagógicos del confinamiento y/o padecimiento de la COVID-19, la cual pretendió reconstruir la experiencia vivida durante la pandemia y el confinamiento. Esto se llevó a cabo con los docentes de la escuela primaria de la República de Chile (Cuba); con 30 estudiantes vulnerables con los cuales realizaron un estudio de impacto psicológico y 69 alumnos seleccionados aleatoriamente donde realizaron con ellos diferentes encuestas. Las metodologías que utilizaron fueron las siguientes: encuentros presenciales donde emplearon diversas actividades demostrativas de la técnica participativa y actividades físicas para revelar las posibilidades de implementación en diversos contextos educativos; emplearon la conversación heurística para viabilizar los debates sobre la contextualización de la investigación; sesiones científicas para presentar y discutir los resultados parciales y finales del estudio del impacto psicológico y pedagógico, así como, el cumplimiento e implementación de las acciones intervenidas diseñadas y por último, participaron en un taller sobre sistematización de las experiencias como valoración parcial del proyecto.

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

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

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

formación previa en TICS, dificultaban 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%.

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, solo 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).

Un cuarto trabajo corresponde a Fardoun, González, Collazos, Yousef (2020) con su *Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia (2020)*, buscando con ello evaluar las principales dificultades, estrategias utilizadas y un posible modelo educativo por parte de la escuela y los

maestros, debido al apagón de la presencialidad y la educación en emergencia. Dicho estudio se llevó a cabo por medio de una entrevista realizada a 102 docentes; entre las preguntas se plantean: ¿Cuál es el mayor problema que ha podido observar en la implementación de modelos de educación virtual en estos momentos de confinamiento? Se obtiene como respuesta por parte de los docentes el desconocimiento de modelos pedagógicos, la evaluación y la carencia de recursos tecnológicos. Como segunda pregunta se propone: ¿Qué estrategias pedagógicas ha utilizado para soportar los procesos de enseñanza aprendizaje? En su gran mayoría, se emplean 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 usa 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: los documentos, videos o presentaciones, que se reciben y envían para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. 3) Seguimiento y control: se debe tener un plan acorde a la retroalimentación pertinente al trabajo con los estudiantes. 4) Mecanismos de evaluación: hace referencia a los mecanismos apropiados y el seguimiento, que asegure que las respuestas de los estudiantes sean veraces.

Así mismo, se genera una propuesta de modelo de evaluación que sugiere tener dos planes de contingencia, el primero, donde se debe identificar el nivel educativo, el entorno y la disposición de todos los actores, docentes, estudiantes y directivos. El segundo, es el componente de tecnología que debe contar con: a) Acceso: si estudiantes o maestros necesitaban de soporte, instalación o manejo de programas, y préstamo de equipos. b) Identidad: como se identificaba el estudiante en las plataformas virtuales. c) Herramientas tecnológicas: como apoyo a los procesos evaluativos. La evaluación debe ser constante, suficiente, pertinente y bien diseñada para que apoye el aprendizaje.

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

Se consideró la modalidad a distancia como la única opción viable para seguir brindando educación a los alumnos de todos los niveles educativos, como parte de la metodología se crea el 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 a las necesidades.

Y, por último, una sexta investigación, corresponde a De la Rosa y Díaz (2020), quienes realizaron su trabajo de fin de grado de maestros en educación primaria y que titularon *Educación en tiempos de pandemia*. 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.

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

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

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, Deaño, Conde, Iglesias, Alfonso y Tellado (2017) y se titula *“Eficacia de un programa de escritura orientado meta cognitivamente en alumnos de 3 a 6 grados 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).

Desde otra perspectiva, el trabajo titulado “*Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura*” de los autores Guzmán, Correa, Arvelo, y Abreu (2015). Tiene como objetivo general analizar el conocimiento del profesorado de educación infantil y primaria sobre información general, síntomas/diagnósticos e intervención en (DEA L y E) y su relación con la formación inicial y la experiencia docente general y específica. Para llevar a cabo esta investigación utilizó el estudio exploratorio por medio de encuestas, se aplicó una escala de conocimiento diseñada por el mismo grupo de investigación a 149 profesores en 13 centros educativos de la zona urbana de Santa Cruz de Tenerife, en España.

Llegaron a la conclusión de que los maestros conocen algunas estrategias generales de aula para intervenir con alumnos con (DEA L y E) pero, tienen lagunas de conocimiento sobre las características específicas de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Entre los hallazgos se destaca el rol del profesorado como figura relevante en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes con DEA en la lectura y la escritura, donde se enfatiza la importancia de que los maestros tengan conocimientos teóricos y prácticos específicos sobre las dificultades en la lectura y la escritura, para poder brindar mejor apoyo en los procesos de prevención, detección y diagnóstico al igual que en la intervención pedagógica y emocional y el oportuno seguimiento de los mismos.

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, Lopera, Restrepo, Suárez, Jaramillo, Casas, y Ríos (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, Colorado, Estrada, Restrepo, Pérez, Restrepo, y Vasco. (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.

Por otro lado, encontramos la investigación de Amórtegui, Arboleda, Giraldo, Gómez, Penago, Serna, Moncada y Restrepo (2003), cuyo nombre es “*Los proyectos de aula: una*

*alternativa para motivar y movilizar los procesos de comprensión y producción de textos en niños(as) con dificultades específicas en el aprendizaje*". Su objetivo fue construir una propuesta de intervención pedagógica que movilizará en los niños, niñas y jóvenes con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y escritura, los procesos de comprensión y producción espontánea y dirigida de escritos narrativos y expositivos. La metodología utilizada fue cualitativa y tipo participación acción. Contó con la participación de un grupo de 52 niños y niñas de primero a sexto grado, los cuales hacían parte de diferentes subgrupos con características heterogéneas como: Déficit de Atención con o sin Hiperactividad y cognitivas como Retraso Mental Leve. Dichos estudiantes presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, también participaron los padres de familia de los estudiantes objeto de estudio y algunos maestros titulares con quienes se realizaron talleres teórico-prácticos que sirvieron de apoyo para la recolección de información.

Se concluye que: la implementación de estrategias de intervención pedagógica y actividades significativas relacionadas con los intereses y necesidades de los niños, favorecen el proceso de comprensión lectora y producción textual en niños y niñas con dificultades en la lectura y escritura; los docentes reconocen en los proyectos de aula su validez, siendo una alternativa de enseñanza que puede motivar a los niños a un aprendizaje significativo y los estudiantes manifiestan gusto y placer por la lectura y la escritura cuando la reconocen como habilidades comunicativas, que les permiten divertirse y adquirir conocimientos sobre una temática determinada. Se les recomienda a los padres establecer rutinas de lectura con sus hijos y los maestros utilizar diferentes materiales didácticos y técnicos (rótulos, imágenes, textos, computador, videos, entre otros) e implementar metodologías como proyectos de aula, ya que moviliza los procesos de comprensión lectora y producción escritural.

## 2 Justificación

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

Es por ello que las tres investigaciones comparten la construcción de la propuesta, la Justificación, el marco teórico, las técnicas y los instrumentos y algunas categorías definidas para el análisis; la diferencia radica en el análisis e interpretación de los resultados, las conclusiones y recomendaciones, las cuales se presentan de acuerdo a los hallazgos obtenidos por cada grupo. En nuestro caso daremos cuenta del papel desempeñado por los docentes.

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 nos hemos quedado preocupadas frente a la atención pedagógica que reciben, ya que en muchas ocasiones su acompañamiento pedagógico se lleva a cabo sin ningún tipo de ajuste adecuado a sus necesidades, pues las actividades académicas y su exigencia no varían con respecto a los estudiantes que ya han alcanzado los logros acordes con el grado escolar en el que se encuentran.

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

En cuanto al ámbito educativo, la pandemia ha llevado a que se cambie la manera de enseñar, pasando de la presencialidad a una enseñanza mediada por la virtualidad, lo cual ha sido un reto para los 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

Otra de las razones que motivó la presente investigación es que, en el territorio colombiano, a la fecha de la entrega de nuestro informe de investigación, no se cuenta con registros de investigaciones relacionadas con las estrategias utilizadas por los docentes para realizar el acompañamiento pedagógico a 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 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, por parte de los docentes, 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.

#### **3.2 Objetivos específicos**

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

Identificar los retos y sentires de los docentes durante el acompañamiento pedagógico a los estudiantes de tercero, cuarto, quinto de básica primaria, con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en tiempo de la pandemia y el confinamiento.

## 4 Marco teórico

### 4.1 Educar en tiempos de pandemia: 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 únicamente 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 (doméstica), convocando a nuevas formas de percibir la escuela, de habitarla, distintas formas de estar en clase, como estudiante y como docente.

Ahora, cuando enseñamos, nos encontramos con un silencio sin rostro que no nos permite interpretar lo que pasa. Entonces suponemos muchas cosas sobre el silencio: que se trata de una oposición velada a nuestras formas de enseñar; es desánimo, apatía, desinterés; puede ser, también, un control que antes no existía en el uso de la palabra: ahora las clases se comparten con otras personas que antes no estaban en el salón, no participaban de esa educación escolarizada; entonces, quizás, el silencio sea soledad, presión, control (Echeverri, 2020, p. 164)

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

queer y trans, y la explotación capitalista encuentran formas de reproducir y fortalecer sus poderes dentro de las zonas pandémicas. (p. 2).

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

(...) basta solo con echar un vistazo alrededor, en donde solo con salir a una tienda, se evidencia la necesidad de la población vulnerable que no tiene otra opción más que salir a la calle, exponiendo su bienestar y el de sus familias para buscar su sustento diario, por ejemplo, vendedores de tapabocas y guantes, frutas, verduras, juegos de entretenimiento, trajes 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 extra edad, fracaso escolar, capacidades diversas o barreras para el aprendizaje y la participación. También afirma que “esta situación podría agravarse más aún en sistemas educativos que no cuentan con mecanismos efectivos de educación a distancia acordes a las características de los hogares” (p.3), es decir, la posibilidad de acceso a sistemas tecnológicos y de conexión a internet, lo que puede implicar ampliar aún más las brechas de desigualdad social y educativa.

Todo este contexto y las nuevas condiciones 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 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, Locke, Trust y Bond como se citó 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 reinención de los actores educativos, los estudiantes, los docentes y la familia, diferente a lo que podríamos catalogar como “normal”. Las actividades que eran consideradas propias de la vida privada se han combinado con la vida pública, dificultando encontrar la línea divisoria entre los dos ámbitos. Los roles han cambiado, los docentes combinan las actividades de la vida privada con sus funciones laborales, y en las familias sucede lo mismo, se acoplan las actividades familiares con las escolares, los padres de familia adaptan sus hogares a la escuela y los estudiantes estudian en casa, aunque suene algo paradójico o impensable en algún momento antes de la pandemia. En esta línea Narváez y Yépez (2020) expresan que:

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

Adicionalmente, en muchos casos los docentes no solamente 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 hacer clases remotas, entre muchas otras actividades. Respecto a esta sobrecarga, Oros, Vargas y Chomsky (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, Quirós 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 post del bien común” (p.3). Desde esta postura se ve con agrado no solo 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 solamente tener acceso a la educación, sino contar con los recursos para que este sea viable y con la mejor calidad posible.

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

La pérdida repentina de ingresos familiares afecta la capacidad financiera de madres, padres y cuidadores para acceder a bienes y servicios esenciales para satisfacer las necesidades de los niños y las niñas. Las desigualdades en el acceso a servicios de salud, a esquemas de protección social y de ingresos, la posibilidad de adquirir alimentos nutritivos, la ausencia de infraestructura de saneamiento e instalaciones de agua para el lavado de manos en los hogares, la falta de opciones de conectividad y de aprendizaje remoto o a distancia, pueden ampliar las brechas de inequidad en el ejercicio de derechos. (p.7).

Vemos así, que las posturas también están relacionadas con los estratos socio-económicos que asignan construcciones culturales y educativas a unos y otros. Es decir, una familia en estratos bajos puede que no cuente, no sólo con los recursos tecnológicos para hacer el

acompañamiento escolar, si no con los conocimientos que se están trabajando según los currículos. Al respecto, Narváez y Yépez (2020) opinan:

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

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

Por otro lado, algunos padres de familia también manifiestan no estar preparados para asumir el “papel de docentes de sus hijos”, así como no considerar este rol como agradable o placentero, no contar con las capacidades necesarias, como la paciencia, la creatividad o la recursividad, habilidades asignadas a la labor docente. Otra variante es que en muchas ocasiones los padres salen a trabajar y utilizan diferentes personas consanguíneas o no, para el cuidado de sus hijos e hijas; se observa que estos cuidadores elegidos pertenecen en su mayoría a personas con avanzada edad que no manejan medios tecnológicos, lo que hace difícil el acompañamiento escolar y el acceso a las clases. En otros casos, cuando las familias cuentan con los recursos económicos, son empleadas agencias que brindan el servicio de docencia y niñeras a domicilio que acompañan el proceso de educación remota.

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

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

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

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

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

#### **4.2 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 (Como se citó en 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 este acompaña a los individuos a lo largo de la existencia, y no únicamente 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).

#### ***4.2.1. 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 la DEA eran médicos como: (Broca y Wernicke), (Gall) médico fisiólogo, (Otón) oftalmólogo, (Strauss) neuropsicológico. 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 posnatales. Concluyendo, que desde esta mirada los factores endógenos, es decir, los que tiene su origen en el interior del individuo, eran claves o exclusivos para que se presentara o diagnosticara una DEA.

La definición de las DEA ha tenido muchas variaciones a lo largo del tiempo, en 1975, la primera ley de financiación de la educación especial en los Estados Unidos de América (ley de educación para todos los niños con minusvalías), define las DEA como un desorden en uno o más procesos psicológicos básicos; en 1977, el Departamento de Educación Americano, añaden que, los equipos multidisciplinares de las escuelas norteamericanas podían identificar las DEAS, 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 DEAS, 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 DEAS, 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, estas 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, que la autora Cannock (2014), hace énfasis en una brecha significativa entre la capacidad cognitiva y sus bajos rendimientos académicos 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.

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

#### ***4. 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, posnatales), 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 autoconcepto 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.

#### ***4. 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.

#### ***4.2.4. 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. 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 sugieren 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 hacer la evaluación de diversas maneras, como utilizar la misma prueba que se utilizó en el estado inicial; con base en dichos resultados, el maestro ejecuta 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.

#### ***4.4.5. Intervención pedagógica para estudiantes que presentan dificultades en lectura y escritura***

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

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

Siguiendo en esta línea, nos encontramos con Isaza (2015) quién nos comparte dos estrategias de intervención, seleccionadas de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes: la unidad temática y el proyecto de aula, apuntado a la consecución de un aprendizaje significativo. Es así como esta autora expone que la unidad temática es entendida como las redes de significado que se tejen en torno a un tema; y el proyecto de aula, como procedimiento para la construcción de un objeto de conocimiento.

Igualmente, Camps (como se citó en 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 currículum, oportunidades para un aprendizaje integral, que incluye la lectura y la escritura.

Otra de las estrategias propuestas por Camps (Cómo se citó en 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 empleo 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, puesto 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 DEAS L y E, en tanto la habilidad lectoescritura es un factor determinante para el alcance del éxito escolar y el desarrollo social del individuo.

## 5 Metodología

### 5.1 *Técnicas e instrumentos de recolección de información*

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. Aquí fue necesario hacer uso del consentimiento informado donde los actores educativos, autorizaban el acceso a la información con fines académicos.

A continuación, describiremos los instrumentos y procedimientos mencionados 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 (ver anexo N.2).

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 ejecutadas 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 procedió con la fundamentación, apropiación, organización y elaboración del proyecto. En la segunda fase se hizo 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.

## **5. 2 Población y muestra**

En nuestra investigación, la población participante fueron los docentes de 3°, 4° y 5° de educación básica primaria, los cuales laboran en la zona rural y urbana y cuentan con experiencia en la educación remota durante el tiempo de pandemia y confinamiento. La muestra está conformada por 10 maestros que tienen la siguiente formación académica: 3 son Licenciadas en Educación Especial, 1 Licenciada en Educación preescolar, 1 maestra técnica en primera infancia y actualmente realiza estudios de licenciatura en Educación Especial; 1 maestra Licenciada en pedagogía infantil; 4 maestros son normalistas, es de aclarar que 3 de los normalistas actualmente se encuentran terminando las siguientes carreras: Licenciatura en Básica Primaria, Licenciatura en Matemáticas e Ingeniería de Sistemas.

En esta misma línea, los maestros entrevistados laboran en diversas instituciones educativas, así como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Instituciones educativas donde laboran los docentes*

<b>No. De Docentes</b>	<b>Zona</b>	<b>Institución Educativa donde labora</b>	<b>No. De estudiantes por grupo</b>
2	Rural	Institución Educativa San Andrés	Entre 20 a 27 estudiantes.
1	Rural	Institución Educativa Portachuelo, sede Gabriela Mistral	32 estudiantes de preescolar a quinto de escuela nueva.
1	Rural	Institución Educativa Rural Salinas	12 estudiantes del grado 5.
3	Urbano	Institución Educativa Nuestra Señora de Lourdes	Entre 40 a 46 estudiantes
2	Urbano	Colegio Madre Antonia Céline.	27 estudiantes del grado 5. 28 estudiantes distribuidos de la siguiente forma: 12 estudiantes de los grados cuarto y quinto, 10 estudiantes de los grados preescolar y primero, 6 estudiantes de los grados segundo y tercero.
1	Urbano	Institución Educativa San Benito.	29 de estudiantes del programa Brújula.

Con relación a lo anterior, los docentes acompañaban los siguientes grados: 3 el grado quinto, 1 docente el grado cuarto, 1 docente grado tercero, 1 maestra, los grados de segundo a quinto, 1 docente los grados primero, tercero y quinto, 1 docente con todos los grados, 1 docente de aceleración y 1 docente con el programa Brújula.

Los docentes describieron a su grupo de la siguiente manera, ello teniendo en cuenta las particularidades de la zona urbana y rural, como se muestra en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Descripción académica y comportamental de los estudiantes*

No.Docentes	Zona	Descripción de los estudiantes
1	Urbana	Sus estudiantes son alegres, afectivos, con ganas de aprender, activos, trabajadores, entregados en el aula y con buen rendimiento académico, aunque algunos de ellos presentan dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura.
1	Urbana	Han presentado dificultades académicas por la falta de acompañamiento familiar
1	Urbana	Describe a sus estudiantes con baja autoestima, niveles bajos de motivación, conductas inadecuadas en el salón de clase, donde emergen las problemáticas de entornos familiares complejos, con secuelas de maltrato infantil.
1	Urbana	Destaca que sus estudiantes son solidarios, empáticos, empoderados y autónomos, los cuales cuentan con un buen acompañamiento familiar, sin embargo, también manifiesta que tienen dificultades en la escucha.

No.Docentes	Zona	Descripción de los estudiantes
1	Urbana	Un grupo con excelentes capacidades, competitivo, excepcionales, muy buenos académicamente, con capacidad de aprendizaje, en su capacidad de comprensión y que se motivan los unos a los otros, también expresa que tiene una estudiante con diagnóstico de dislexia.
1	Rural	Sus estudiantes son activos, muy pilosos, participativos y colaborativos.
1	Rural	Manifiesta que sus alumnos son campesinos y se caracterizan por ser activos, trabajadores, entregados, inquietos por aprender y algunos están diagnosticados con trastornos de aprendizajes.
1	Rural	Su grupo se caracteriza por tener un buen acompañamiento familiar.
1	Rural	Sus estudiantes tienen un rango de edad entre 12 y 16 años.

En relación con la modalidad educativa implementada durante la pandemia y el confinamiento, el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emitieron unas disposiciones generales para enfrentar la emergencia. Para ello se proponen diferentes modalidades cómo: virtual, remota, alternancia; incluso en algunos casos no se podría definir una cómo tal. También se evidenciaron cambios relacionados con el calendario académico y jornadas escolares. En cuanto a las 4 maestras del contexto rural, todas implementaron al inicio de la pandemia la modalidad de educación remota, utilizando guías, las cuales eran entregadas en los

domicilios de los estudiantes y en algunos casos los estudiantes se trasladaban hasta el colegio para recibir los talleres; además, 3 de las anteriores maestras informan que también recurrieron al uso de la educación virtual, por medio de recursos tecnológicos, a través de: videollamadas por WhatsApp, llamadas telefónicas y pocas veces uso de plataformas virtuales. En cuanto a los 6 docentes ubicados en el contexto urbano, exponen que la modalidad educativa utilizada desde que se inició la pandemia fue virtual, utilizando gran variedad de recursos tecnológicos cómo: plataformas de videoconferencias, videollamadas por WhatsApp, entre otros. Debido a la necesidad que los estudiantes regresaran a la presencialidad, se propone la modalidad de alternancia para el regreso a las instituciones; teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad; dicha modalidad educativa consistió en dividir los grupos en subgrupos para que asistieran de manera alternada, y cuando los estudiantes no iban a la institución la modalidad educativa era virtual es decir que durante ese periodo de regreso a clase se combinó la modalidad de alternancia con la remota.

## 6. Resultados

Para terminar, la última etapa de nuestra investigación correspondió a la categorización, análisis descriptivo e interpretación de resultados, en esta fase se hizo la triangulación de la información obtenida a través de los tres actores participantes, los cuales fueron 10 docentes, 9 estudiantes y 9 familias, siendo los docentes la muestra representativa en esta 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 al *cómo ha sido el acompañamiento pedagógico en medio de la pandemia y el confinamiento, por parte de los docentes, específicamente a los estudiantes que presentan dificultades de lectura y escritura*; realizamos la categorización y triangulación de la información recolectada, para ello, partimos de tres tipos de triangulación: de datos obtenidos a partir de los tres actores participantes (estudiantes, maestros y familias); la teórica y la de investigadores.

Los resultados obtenidos nos permitieron organizar la información en cuatro categorías: La primera la nombramos concepción acerca de las dificultades en lectura y escritura, desde los docentes y los estudiantes; como segunda categoría tenemos el acompañamiento pedagógico llevado a cabo por los docentes, la cual recoge aspectos como: recursos tecnológicos y físicos utilizados para apoyar las clases remotas y la realización de las tareas escolares; estrategias pedagógicas implementadas por los docentes y las familias, para acompañar el proceso académico de los estudiantes. La tercera hace alusión a los retos de los maestros y las familias en el acompañamiento pedagógico durante el proceso académico de los estudiantes. Y la última categoría hace referencia a las implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes a raíz de la implementación de la educación remota.

## 6.1 Concepción acerca de las dificultades en lectura y escritura, desde los docentes y los estudiantes

Uno de los aspectos que consideramos importante indagar en los docentes y los estudiantes durante la educación en tiempos de pandemia y confinamiento, fue la concepción que ellos tienen frente a las dificultades específicas en la lectura y la escritura, y las características que identificaron los docentes en sus estudiantes al momento de responder a las actividades propuestas.

Con relación a la concepción de los docentes sobre las dificultades en la lectura y la escritura, se encontró una amplia gama de definiciones que dan cuenta de las concepciones de los docentes entrevistados en cuanto a las dificultades de lectura y escritura. A continuación, se presentan lo planteado por los docentes en la tabla No 3:

**Tabla 3**

*Concepciones de los docentes sobre las dificultades específicas en la lectura y la escritura*

No. de docentes	Concepciones
1	“es como cuando ellos carecen de esa parte lecto escritura, o sea que eficazmente, pues no lo cumplen, a pesar de que tratan de esforzarse, pero tienen como ese desnivel en esa parte”.
1	“es una dificultad específica en la lectura y la escritura, es aquella que compromete directamente la capacidad del niño de expresarse, ya sea de manera escrita o de manera oral”, “.....la dislexia en el cual los chicos, las personas confunden el orden de las letras, de las sílabas.”.
1	No define las DEAS, precisa algunas características como dificultades en la producción de textos, omisión de sílabas, menciona el concepto de dislexia y discalculia haciendo referencia a las dificultades de lectura y escritura.
1	“Es un trastorno específico del aprendizaje que lo que va a generar en los estudiantes es como que ellos tengan un atraso y una dificultad para alcanzar todos esos procesos educativos, como su nombre lo dice esa dificultad para producir de forma escrita, e incluso también se puede presentar en una expresión oral este trastorno”.
1	“una dificultad específica puede ser una alteración en un proceso cognitivo que le disminuye la competencia específicamente en lectura, escritura y cálculo”
1	“... es cuando el estudiante no codifica, no puede entender en si lo que está en la palabra o esa frase en la que él está leyendo, la misma maestra complementa lo siguiente; “... los estudiantes se les

No. de docentes	Concepciones
1	dificulta comprender qué es lo que están leyendo también cuando escriben juntan todas las letras (...)"
1	"Una dificultad sería, de pronto, que el niño no alcance como los objetivos del grado,... Es más que todo del grado, porque en los diferentes grados, pues el proceso se puede alcanzar".
1	El programa de brújula comenta que los estudiantes llegan con cero códigos alfabéticos, entonces la principal dificultad ha sido los sonidos de las letras, "... Si no hay sonido de las letras, no hay lectura y no hay comprensión de la misma (...)
1	"(...). Una dislexia, no sé si todavía eso se llama así, yo hace rato, no sé de eso, lo que tienen es un retraso escolar generado por barreras sociales para el aprendizaje..." "... un problema de aprendizaje, no, la barrera de aprendizaje fue social (...)" Agrega además "... cuando los estudiantes llegan a tercero y cuarto y quinto (...) empezamos a ver en estos chicos que las producciones son muy cortas, no son coherentes, que tú le dices que escriban una cosa y ellos escriben otra totalmente diferente".
1	"Es una dificultad para acceder a la información que se le está presentando de manera escrita y eso tiene que ver con los niveles de comprensión y desde el campo de la producción es cuando los textos no son coherentes y no manejan una estructura textual, pues dependiente del texto y la intención comunicativa del texto que están produciendo o cuando no empiezan a manejar una idea desde el principio hasta el final en producción y en comprensión en acceder a la información que tiene el texto".

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

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

Por último, otra docente asegura que sus estudiantes tienen dificultades para ser autónomos en la realización de las actividades.

A igual que los docentes, las familias entrevistadas expusieron que evidenciaron dificultades en sus hijos durante el acompañamiento en las actividades escolares, las cuales fueron: 6 de las madres manifestaron que observaron desmotivación y estrés, poca memoria, déficit de atención, dificultades en la lectura y escritura, solamente 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.

Por otro lado, le indagamos al estudiante sobre sus procesos de lectura y escritura en cuanto a: cómo fue su experiencia, sobre el aprendizaje de estas habilidades, sus gustos respecto a la lectura y la escritura y si el hacerlo les parecía fácil o difícil, por último, los participantes nos describieron el paso a paso para escribir un cuento. A continuación, presentamos sus respuestas:

En cuanto a cómo aprendieron a leer y a escribir, los estudiantes nos expresaron que: 4 de los participantes aprendieron con sus maestras por medio de dictados, reescritura, combinando palabras, practicando lectura, escritura y planas; 2 aprendieron con su mamá por medio de reescritura y fichas; 1 aprendió con la abuela y la profesora; 1 expresa que aprendió por medio de un programa virtual de la alcaldía de Medellín, en su mayoría era con videos, además de la ayuda de la psicóloga, profesora y mediadora y 1 de los participantes 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 los participantes no contestaron y los 6 estudiantes restantes dieron respuestas muy variadas, como: aprender a comunicarse y entender mejor las cosas; 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.

Además, 7 de los participantes expresaron que les gusta leer y 2 que no les gusta. En cuanto a la respuesta si les gusta escribir, 6 de ellos disfrutaban hacerlo y 3 responden que no les gusta, 1 de ellos hace la precisión que es porque se le dificulta prestarle atención a la profesora y escribir al mismo tiempo. Con respecto a sus gustos en la lectura, a 7 de ellos les gusta leer libros sobre leyendas, mitos y trabalenguas; cuentos (el principito, la cenicienta, los tres cerditos); 1 niño 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.

Al preguntar a los estudiantes si es fácil o difícil leer las respuestas fueron: a 4 les parece fácil leer, frente al por qué, únicamente responden tres expresando lo siguiente: un participante dice que le cogió la técnica, uno que cuando la mamá y el papá le explicaron aprendió, otro porque aprende muy rápido. En cuanto a si les parece difícil leer, 3 responden así: uno dice que sí, porque 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 finalmente 1 de los participantes no responde la pregunta.

En consonancia con lo anterior, a la pregunta si es fácil o difícil escribir los participantes 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.

## ***6.2 Acompañamiento pedagógico brindado a los estudiantes en las áreas lectura y escritura***

Con el fin de describir cómo fue el acompañamiento pedagógico brindado a los estudiantes durante la Educación remota, partiremos, principalmente de los aportes dados por los

docentes, de igual manera se tendrán en cuenta las apreciaciones y voces de los otros actores como fueron la familia y los estudiantes. Para ello tendremos en cuenta aspectos como: conectividad, recursos tecnológicos y físicos y las estrategias de enseñanza implementadas.

En cuanto a la conectividad, no se puede desconocer que fue decisiva en la planeación y ejecución de la práctica pedagógica de los docentes, quienes tuvieron que reinventar las clases para poder continuar, en medio de la pandemia, con el proceso educativo de los estudiantes. Por tal motivo, es pertinente conocer cómo valoran la conectividad los docentes, las familias y los estudiantes durante las clases remotas.

La conectividad de los estudiantes en contexto rural según las respuestas de 4 docentes fue aceptable e insuficiente. 1 de las docentes manifestó que no todos los estudiantes contaban en sus hogares con wifi o si tenían conectividad carecían de los dispositivos tecnológicos. 1 maestra expresa que el internet de sus alumnos no era muy estable y que las clases en la pandemia dependían del plan de datos de ellos. 2 profesoras informan que la conectividad en las escuelas rurales y en su comunidad en general es muy mala.

De los 6 docentes del contexto urbano, 5 expresaron que la conectividad era buena y muy buena, y que además sus alumnos contaban con dispositivos tecnológicos como Tablet, computador o celular, para conectarse a las clases virtuales; a pesar de lo anterior, en algunos casos se presentaron algunas dificultades con el internet, especialmente al principio de la pandemia, ya que en ocasiones había inconsistencias con el internet al caerse constantemente durante las clases. Solo 1 de los docentes la valora como insuficiente, debido a que sus estudiantes no tienen conectividad por las condiciones económicas de sus familias.

Por otro lado, las familias quienes apoyaron el acompañamiento pedagógico a sus hijos, calificaron la conectividad a internet de la siguiente forma: 4 familias la catalogaron como buena, 1 familia como aceptable, ya que se desconectaba con frecuencia y 4 como mala conexión debido a daños en el cableado del sector, ya sea porque se caía muy seguido o porque vivían en zona rural. De las 9 familias, 8 contaban con conexión a internet, lo que permitió la asistencia a las

clases virtuales y 1 de las familias no contaba con dicho servicio, por lo que tenían que recargar datos móviles en su dispositivo celular.

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

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

En cuanto a los recursos tecnológicos usados para apoyar las clases virtuales y la realización de las tareas escolares por parte de las familias, podemos ver que las 9 familias entrevistadas cuentan con celulares en su hogar; 6 de estas tienen computadores y 3 tablets. Dentro de los medios tecnológicos usados por los 9 estudiantes para acceder a sus clases virtuales, encontramos que: 4 lo hacían por medio del celular; 2 por computador y 2 hacían uso de celular y el computador; 1 no responde, ya que no tuvo clases virtuales. Acerca de cómo aprendieron a usar los medios tecnológicos 6 estudiantes 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.

Nos enfocaremos en las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes durante la educación remota. Si bien los docentes utilizaron gran variedad de estrategias de enseñanza, planeadas y diseñadas para los grupos en general, en ocasiones realizaron ajustes razonables para los estudiantes que presentaban dificultades en lectura y escritura, respondiendo a las necesidades individuales. A continuación, describimos las estrategias propuestas por los participantes.

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

Respecto a los tipos de textos, 6 de los docentes afirmaron utilizar diferentes géneros narrativos como: el cuento, la poesía, la fábula, la leyenda. También se observa que 2 de los docentes utilizaron el libro de texto escolar, uno en presentación integrada con otras asignaturas, y el otro planeó y diseñó secuencias relacionadas con el contexto de los estudiantes. Los 2 docentes restantes no hacen alusión al uso de dicha tipología textual.

En la producción de textos se encontró que 7 docentes utilizaron diferentes estrategias de producción escritural como: ejercicios de descripción de la persona a la que admiran, producción o trabajo entre pares, redacción de textos partiendo de una construcción conjunta, guías o talleres de aprendizaje, planas de caligrafía. Una de las anteriores docentes implementó el trabajo por proyectos llevando a cabo la construcción de escritos tales como secuencias, periódicos, murales, carteleras, folletos, proyectos de vida, bitácoras. Finalmente, 3 de los docentes trabajaron la producción textual por medio de la expresión de ideas, opiniones y construcción de narraciones de manera oral.

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

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

Encontramos también que 7 docentes usaron plataformas con fines educativos (juegos, videos y actividades) como: educaplay, jigsaw planet, canva, genially, wordwall, Colombia Aprende, pizarra interactiva de Santillana, youtube. Los 3 docentes restantes no mencionan haber usado ningún medio tecnológico que apoyara el aprendizaje. Por otra parte, de los 10 docentes participantes en la investigación 8 afirmaron haber utilizado guías de aprendizaje o talleres, los 2 docentes restantes no las utilizaron. Así también encontramos que 3 de los 10 docentes utilizaron

recursos como agendas, mini agendas, horarios en cartón paja; los 7 docentes restantes no expresan en sus intervenciones haber utilizado dichas estrategias.

Finalmente, con respecto a las estrategias de enseñanza planeadas y diseñadas específicamente para los estudiantes con dificultades en lectura y escritura, 6 de los 10 docentes entrevistados utilizaron diversas estrategias como: audios y mapas mentales; escritura partiendo de imágenes; pictogramas; explicaciones de los compañeros; agendas, mini agendas, horarios en cartón paja, listas de chequeo, cuadros de tareas, recordatorios al final del día; lectura en voz alta de las guías; lectura y copia en tablero; adaptación física para agarre de pinza (gancho); tener al estudiante cerca en el aula durante las clases presenciales, reducción de la dificultad en las actividades; conexión en tiempo extra clase; actividades especiales para la casa; cuaderno viajero; recursos físicos (rompecabezas, textos, cuentos, juegos); dictados y planas; modelado; adaptación de la pared y papel bond como tablero; utilización de varias pantallas. Los 4 docentes restantes no mencionaron la realización de adaptaciones diferenciadas.

Además de las estrategias utilizadas por los docentes durante la Educación remota, consideramos importante dar a conocer los tipos de tareas que les asignaban los docentes a los estudiantes y quiénes los acompañaban en su realización y cómo lo hacían. La tabla 4 da cuenta de ellas.

#### **Tabla 4**

##### *Tipo de tareas y acompañamiento en su realización*

<b>N° de participantes</b>	<b>Tareas que le dejaban los docentes a los niños</b>	<b>Quién los ayuda con las tareas y cómo lo hacían</b>
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	Talleres guías de español y matemáticas.	Los hacía sola y si no entendía algo revisaba los videos explicativos que le mandaba la profesora.
	Tablas de multiplicar, restas,	No contesta quien le ayudaba ni cómo.

1	multiplicaciones, qué es la constitución política.	
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 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 el Google lo que no sabe.
1	Leer media hora diaria.	La mamá y el tío le ayudan consiguiendo los materiales para la tarea y le explicaban cuando no entendía.

No solo las familias debían acompañar las tareas escolares, sino pensar en estrategias que les permitiera acompañar a sus hijos durante el proceso académico llevado a cabo durante la pandemia y el confinamiento, al respecto en la tabla No.5, presentamos las utilizadas por los padres de familia.

### **Tabla 5**

*Estrategias implementadas por los padres de familia.*

<b>N° de padres de familia</b>	<b>Estrategias utilizadas por los padres de familia</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sección de preguntas: ¿Tienes tareas para hacer? ¿Vamos a hacer las tareas? ¿de qué se tratan las tareas?</li> <li>● Negociaba la realización de tareas escolares con actividades de interés del niño.</li> <li>● Cuando estaba en la casa, estaba pendiente de sus lecturas para corregirlo.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jugando al abecedario.</li> <li>● Jugando a la profesora, escribiendo con un marcador borrable en un tablero.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacía todas las búsquedas en Google.</li> <li>● Se sentaba con él en las clases para luego explicarle los temas que no comprendía.</li> </ul>

---



---

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hacía búsquedas en internet.</li> <li>● Se apoyaba del padrino de su hijo, que siempre estaba dispuesto para resolver dudas.</li> </ul>
<b>N° de padres de familia</b>	<b>Estrategias utilizadas por los padres de familia</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Se apoya de las mamás de compañeros de clase de su hijo.</li> </ul>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leía con el niño.</li> <li>● Le ayudaba a consultar.</li> <li>● Buscaban en Google.</li> <li>● Llamaban a la profesora, que siempre está disponible para resolver inquietudes.</li> </ul>
2	No dieron respuesta a la pregunta.

---

Siguiendo en la línea del acompañamiento pedagógico, es importante dar cuenta de las percepciones de los docentes sobre el acompañamiento realizado por la familia a sus hijos, durante el tiempo de la Educación remota, al respecto los 10 docentes expresaron que tuvieron acompañamientos diversos, y los valoraron 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; hicieron 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; realizaron trabajo en equipo; familias muy pendientes por medio del celular, realizando preguntas constantes acerca de la actividad a realizar; frecuente comunicación con la familia; hubo familias muy comprometidas; padres que terminan conectándose a las clases; padres que dieron lo mejor posible; padres que apadrinaron a otros padres iletrados.

Por otro lado, respecto a las percepciones negativas, los 10 docentes afirmaron que no hubo acompañamiento en casa en la realización de actividades, debido a que: algunas son mamás trabajadoras; había 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; padres 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.

No solo las docentes comentaron sobre el acompañamiento pedagógico, sino también los estudiantes expresaron que el acompañamiento pedagógico orientado por los padres de familia se realizó de la siguiente manera: a 4 de los estudiantes, los acompañó la mamá de la siguiente manera: tres de las mamás les ponían cuidado y estaban 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 participante 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 ejecutar su mamá y su hermano, ellos les leían y ayudaban a responder las preguntas.

Está confirmado que los estudiantes presentaron dificultades al momento de realizar las tareas asignadas por los docentes, es por ello que al indagarles sobre quién les ayudaba respondieron: 3 responden que la mamá; 1 le ayudaba 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.

En relación con el tiempo que la familia tenía asignado para el acompañamiento en las tareas de sus hijos, encontramos que las 9 familias tuvieron la disponibilidad para estar con sus hijos en el desarrollo de las clases y sus tareas pendientes. Con respecto a la distribución que hacen de su tiempo para la realización de sus demás actividades, y a su vez lograr acompañar a su hijo o hija en las tareas escolares, encontramos que: 4 tenían jornada laboral (3 en la tarde y 1 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 (4 en la tarde y 4 en la noche), algunas de las actividades que realizaron fueron: revisión de los cuadernos con las actividades y tareas pendientes y algunos sacaban espacios para reforzar la lectura, con diferentes textos y preguntas de comprensión; 1 madre no responde a la pregunta, ya que cuenta con tiempo muy limitado. En cuanto a las personas que los apoyaban, 7 de las entrevistadas expresan que lo hacían los esposos, abuelas, tías, madrinas, hermanas 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 niños y niña, explicándoles los temas más complejos y reforzando todo el tema de lectura y escritura. 2 manifestaron no contar con nadie, una de ellas porque no contaba con familiares cercanos y otra no manifestó el por qué.

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

### **6. 3 Retos y sentires de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico a los estudiantes en tiempos de pandemia y confinamiento**

Educar en tiempos de pandemia no fue una tarea fácil para ninguno de los actores educativos, en el caso de los docentes implicó repensar el saber-hacer (estrategias, metodologías), y este rehacer obligó a los docentes a enfrentarse a nuevos desafíos, que suscitaron diversidad de sensaciones o sentires. A continuación serán descritos estos hallazgos en la categoría denominada retos y sentires de los docentes en el acompañamiento pedagógico a los estudiantes en tiempos de pandemia y confinamiento, así: 4 docentes; tres del contexto urbano y una docente del rural

plantean que uno de los grandes retos fue lograr mantener motivados a los estudiantes para recibir las clases en cuanto a participación y realización de actividades académicas; 3 docentes del contexto rural manifestaron como reto la dificultad para mantener la conectividad a internet; 3 docentes, dos del contexto urbano y uno de zona rural expresaron como reto la distribución del tiempo para realizar las planeaciones, el acompañamiento pedagógico y la orientación a las madres de familia para acompañar a sus hijos durante las tareas.

Otros de los retos mencionados fueron relacionados con lo personal y lo académico, al respecto algunos docentes manifestaron que: tuvieron que desaprender y aprender nuevamente, reinventar una práctica pedagógica para que los procesos siguieran siendo tan significativos como en la presencialidad; el trabajo con niños con dificultades en lectura; vincular a los profesores en los procesos educativos y empoderar a las familias.

Como se mencionó anteriormente, los docentes se enfrentaron a diferentes retos que suscitaron distintos sentimientos y sensaciones, en la tabla no. 6 presentamos lo expresado por ellos y ellas:

**Tabla 6.**

*Sentires de los maestros durante el acompañamiento pedagógico, en tiempos de pandemia y confinamiento.*

No. de docentes	Sentires de los maestros durante el acompañamiento pedagógico, en tiempos de pandemia y confinamiento:
1 docente	Sentimiento de frustración por no conocer a los estudiantes y preocupación por no saber cómo enseñar dadas las nuevas condiciones.
1 docente	Angustia y desesperación porque los estudiantes no entregaban los talleres.
1 docente	Educar en tiempos de pandemia le generó sentimientos de más humanidad, además afloró muchos sentimientos, como también la incentivó a ser más profesional y dedicada a su labor docente.
1 docente	Estrés por las altas cargas académicas.
2 docentes	Sentimiento de tristeza por incumplimiento del estado y factores atmosféricos del municipio.

---

1 docente	Impotencia por no estar presencial con sus estudiantes.
1 docente	La pandemia generó un sinsabor al sentirse atado y al pensar que algunos de sus estudiantes necesitaban más acompañamiento de forma presencial.
1 docente	Educar en pandemia le generó un sentimiento de desgaste al tener que realizar un trabajo igualmente significativo. También frustración porque los estudiantes no entregaban las guías y por consiguiente no saber si estaban aprendiendo, también alegrías cuando los estudiantes aprendían a leer y escribir.

---

Todos los actores educativos tuvieron que enfrentarse a las nuevas condiciones de enseñanza-aprendizaje, a continuación, describimos los retos a los que se enfrentaron los padres de familia en la siguiente tabla:

**Tabla 7**

*Los retos a los que se enfrentan las familias en la educación remota.*

---

No. de familias	Los retos a los que se enfrentaron las familias en la educación remota.
2	Lo más difícil fue enseñar, ser maestra en casa y tener que aprender para poder explicarles a sus hijos.
2	Fue complicado el tener que buscar ayuda de otras personas por que no entendían muchos temas, tener que volver a retomar el estudio después de tanto tiempo y recurrir a la instalación del internet para las clases y las tareas.
1	Lo difícil era darles solución a las guías.
1	Su mayor reto fue adaptar el espacio de estudio, un lugar apto donde no tuvieran ruido y pudieran concentrarse.
1	Su mayor reto fue la distribución del tiempo con sus demás actividades y el ponerse en el lugar del hijo frente a toda la situación que estaban viviendo como estudiante, además de motivarlo, animarlo y apoyarlo en sus clases y actividades.
1	Lo difícil fue estar más pendientes de él y saberle llegar a pesar de lo frustrada o triste que se pudiera sentir.
1	No hubo mayor reto, que se le presentaban más dificultades al hijo cuando ella no estaba presente en su acompañamiento.

---

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.

#### ***6. 4 Implicaciones en el aprendizaje de los estudiantes a raíz de la implementación de la educación remota.***

Finalmente, el alcance de logros se ha convertido en un elemento necesario cuando hablamos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque nos informa de si los estudiantes aprenden o no los contenidos propuestos en los currículos. Por esto fue necesario indagar respecto a si los estudiantes alcanzaron los logros esperados durante el tiempo de educación remota. En este punto consideraremos la postura de los tres actores educativos (docentes, familia, estudiantes).

De los 10 maestros entrevistados, 6 expresaron que los logros de los niños y niñas no se alcanzaron, debido a los cambios de la modalidad educativa, generados por la pandemia y el confinamiento. Además, comentan que en las instituciones educativas no se avanzó en contenidos, sino, 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 maestros tienen otra percepción del cumplimiento de los logros, expresando que la mayoría de los estudiantes alcanzaron los logros, con algunos vacíos en temáticas académicas.

Con respecto al alcance o no de los aprendizajes desde la postura de las familias tenemos que: 5 participantes 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; 2 de ellas, dicen que la virtualidad los hizo avanzar más; y, por último, 1 de los participantes expresa que no, pero no especifica el porqué.

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.

Por otra parte, los comportamientos y actitudes de los estudiantes se vieron reflejados en el alcance de los logros por lo que en las siguientes líneas expondremos lo que afirmaron los

docentes al respecto: de los 10 maestros, 4 indicaron que observaron en los estudiantes falta de motivación y mucha pasividad para la realización de actividades académicas; 3 maestros observaron que algunos niños presentaron angustia, stress, tristeza y situaciones de conflicto familiar. 3 maestros manifestaron que algunos estudiantes estuvieron motivados y con un buen rendimiento académico durante las clases remotas.

En contraste a lo anterior, algunos maestros agregan que dentro de las actitudes de las estudiantes observadas al regresar a la modalidad presencial (en alternancia) están: 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.

## 8. Discusión

Con el presente apartado se pretende analizar, de manera crítica, los resultados obtenidos durante la investigación, partiendo de nuestra pregunta orientadora, la cual hace alusión a: *¿Cómo ha sido el acompañamiento pedagógico, en medio de la pandemia y el confinamiento, por parte de los docentes, a los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria, que presentan dificultades de lectura y escritura?* Es de aclarar que analizamos el acompañamiento pedagógico llevado a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos básicos definidos en los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) para cada grado, haciendo énfasis en las habilidades de lectura y escritura, las cuales transversalizan todas las áreas. El análisis lo llevaremos a cabo a partir de dos aspectos centrales: Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico y las implicaciones de la educación remota en los docentes.

### 8.1 Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico llevado a cabo por los docentes

Antes de abordar el análisis sobre el acompañamiento pedagógico, nos parece importante analizar las concepciones que tienen los docentes frente a las dificultades en la lectura y escritura, aspecto que fue indagado en la presente investigación. Desde nuestra experiencia como maestras en formación, podemos inferir que los docentes tienen diferentes concepciones sobre las dificultades en la lectura y la escritura (médicas, cognitivo y psicolingüística) no obstante las concepciones que más predominan en los docentes son las médicas y las cognitivas, teniendo en cuenta que una minoría de docentes tienen una concepción psicolingüística.

Por un lado, desde el enfoque médico, varios de los docentes utilizan términos como: “carencia”, “trastorno”, “alteración” para definir las dificultades en la lectura y la escritura, nombrándolas con el término de dislexia. En cuanto al enfoque cognitivo, percibimos que algunos de los maestros definen las dificultades haciendo referencia a los procesos cognitivos básicos y superiores implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Con relación a la perspectiva psicolingüística y pedagógica podemos decir que pocos docentes vinculan el lenguaje

y el pensamiento en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura; además de que no se tiene en cuenta la importancia de la relación entre: lector-escriptor, y texto-contexto, a la hora de evaluar un estudiante con DEA. A propósito de lo anterior, Hernández (2009) sugiere:

“(…) llevar a cabo un proceso integrador de diagnóstico e intervención, teniendo en cuenta que las dificultades pueden estar no solamente 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).

Además, consideramos que todos los docentes coinciden al momento de caracterizar a los estudiantes con dificultades en la lectura y la escritura, al expresar que en sus textos orales y escritos se evidencian características como: errores específicos, poca comprensión y fluidez lectora, falta de coherencia, entre otros.

A partir de lo expresado por los docentes, inferimos que las concepciones que tienen la mayoría de ellos, están influenciadas por su formación básica, sobre todo en lo que compete a las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, podríamos afirmar que solamente las maestras cuya formación es la Licenciada en Educación Especial tienen una mirada pedagógica de las DEAS, puesto que son estas las que contemplan otros factores que inciden en las dificultades, tales como factores pedagógicos, sociales y psicológicos. En concordancia con lo anterior, una docente expresa: “lo que tienen es un retraso escolar generado por barreras sociales para el aprendizaje, ellas son niñas que van a aprender a leer y escribir con un proceso más lento” (TV, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

De este modo, pensamos que las concepciones sobre las DEAS en la lectura y la escritura, por parte de los docentes, influyó en la implementación de las estrategias de enseñanza/aprendizaje en los procesos de la lectura y la escritura, al evidenciar que varios utilizaron estrategias aisladas, desde un modelo tradicional de la enseñanza, las cuales no permitieron evidenciar un proceso de aprendizaje constante, ni continuo.

Ahora, nos centraremos en analizar el acompañamiento pedagógico, para ello tendremos en cuenta los aportes de los docentes, familias y estudiantes entrevistados; presentados en el análisis descriptivo, además desde nuestro recorrido como maestras en formación y en ejercicio, quienes también estuvimos inmersas dentro de una Educación remota. Así nos enfrentamos, al igual que los docentes, estudiantes y familias, a una educación desarticulada, descontextualizada, desconocida para muchos de nosotros, porque no estábamos preparados ni físicamente, ni a nivel socioafectivo, y mucho menos económicamente para tener los recursos tecnológicos y de conexión necesarios. Es decir, que fue un desafío para todos.

Uno de los desafíos de esta época de educación en medio de la pandemia y el confinamiento fue la conexión a internet, lo que se convirtió en un tema polémico, por esto consideramos que *la conectividad fue y es un privilegio para algunos y una necesidad para otros*, ya que ella fue clave para que no se detuvieran los procesos educativos, transformando las modalidades aplicadas hasta antes de la emergencia sanitaria; generando la necesidad de reinventar nuevas prácticas educativas, mediadas por una Educación remota.

Es sabido que la conectividad a internet fue un reto tanto para los maestros, familias y estudiantes, no solamente en el contexto colombiano, sino en el latinoamericano. 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).

Como hemos planteado en el marco teórico de nuestra investigación, en el contexto educativo colombiano la educación se concibe como un derecho fundamental según la Constitución Colombiana de 1991, en el artículo 67. Es decir, que el Estado debe garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes accedan al servicio educativo, generando garantías para su acceso, permanencia y calidad; independiente de las condiciones socio-ambientales y del momento histórico actual.

Desde los resultados de la investigación visualizamos una realidad diferente a la escrita en la normatividad, constatamos que el derecho a la Educación fue vulnerado, puesto que no se garantizaron las condiciones de conectividad a internet, como tampoco la permanencia y la calidad de la Educación. Especialmente en la población rural y población vulnerable, quienes no contaban con internet, como tampoco con los dispositivos tecnológicos requeridos. De esta manera, los docentes y las familias se vieron obligados a buscar otras soluciones para continuar con el proceso educativo de sus estudiantes e hijos. En el caso de los docentes tuvieron que crear variedad de estrategias para dar continuidad a la Educación, como lo señala Villalobos, (2021) “...el profesorado utilizó una multiplicidad de estrategias didácticas y recursos para facilitar el aprendizaje a distancia que se contextualiza de acuerdo con las posibilidades de acceso del estudiantado y sus familias” (p.132).

En consecuencia, Lion 2020 afirma que con la pandemia se agudizaron las desigualdades, las brechas socioeconómicas y educativas, que se presentan significativamente en los contextos donde no hay presencia del Estado (p.2).

Con respecto a los recursos físicos y tecnológicos utilizados por los docentes del contexto rural, percibimos que recurrieron principalmente a lo que estaba a su alcance, los docentes tuvieron que indagar, realizar una lectura del contexto al inicio de la pandemia, para planear sus prácticas educativas, teniendo en cuenta los recursos digitales con los que contaban las familias, evidenciándose que una cantidad significativa no contaban con la conectividad como tampoco con los recursos económicos requeridos. Lo que generó el uso de guías y talleres físicos, los cuales eran enviados a las casas de los estudiantes, además es importante señalar que se combinaron, tanto los talleres físicos como el uso de las redes sociales, principalmente WhatsApp, el cual fue el medio más asequible para las familias del contexto rural.

Desde nuestra perspectiva, dicho contexto no contó con las suficientes oportunidades de acceso a internet en comparación a los contextos urbanos. Esto se debe a que las brechas tecnológicas se intensificaron en las zonas rurales, por la desigualdad en la distribución de los

recursos económicos por parte del estado colombiano. En esta línea Villalobos, (2021) expone que: “El estudiantado requiere de las mismas oportunidades para el aprendizaje a pesar de las diferencias socioeconómicas y geográficas, así como de políticas educativas igualitarias en el uso de dispositivos electrónicos y conexión a internet” (p.134).

Frente a los recursos físicos y tecnológicos, utilizados por los docentes del contexto urbano, observamos que tuvieron mayor acceso a ellos, incluyéndolos en sus planeaciones. Sin embargo, no se puede desconocer que la intención de los maestros fue buena pero no lograron generar los aprendizajes propuestos en los currículos, es decir que estos aprendizajes no fueron tan significativos como lo son en la presencialidad. Con todo lo anterior, constatamos que algunas de las actividades realizadas por los docentes generaron emociones negativas en los estudiantes, dificultando aún más el aprendizaje. Es de aclarar que esto se evidenció en ambos contextos. En consonancia a lo anterior, Hernández (2009) expone que el tipo de actividades (desajustadas, descontextualizadas, desmotivadoras), el tipo de agrupamiento en las actividades y el carácter estresante de la actividad propuesta, impactan para que los estudiantes presenten dificultades en la lectura y escritura.

Ahora nos enfocaremos en las estrategias de lectura y escritura utilizadas por los docentes, quienes hicieron uso de todo su saber para seleccionar varias de ellas y poder cumplir con los contenidos de los currículos y facilitar en los estudiantes, los aprendizajes básicos definidos para cada grado escolar; pero es evidente, que no fue suficiente con seleccionar las estrategias a utilizar con los estudiantes, debido a que se vieron enfrentados a barreras económicas, sociales y culturales generadas por la modalidad educativa remota, que complicó el acompañamiento pedagógico.

Hay que mencionar además que durante las clases virtuales, para los docentes fue complicado la realización de ejercicios o actividades evaluativas donde se evidenciara en los estudiantes los logros adquiridos, especialmente en las actividades de lectura y escritura, las cuales se manifiestan a través de: una adecuada comprensión y fluidez lectora, el asumir una postura

crítica, la producción de textos, el reconocimiento de portadores de texto: aprendizajes que requieren de una confrontación docente-estudiante de manera permanente.

Así mismo las estrategias enfocadas en la producción textual, tampoco reflejaron un resultado significativo en los estudiantes, debido a la modalidad educativa implementada, posiblemente porque para algunos maestros fue difícil hacer una adecuada selección de las estrategias de enseñanza y evaluativas relacionadas con la producción textual. Con lo anterior nos parece pertinente mencionar algunos aspectos que son necesarios a la hora de seleccionar las estrategias de enseñanza en la lectura y la escritura, las cuales no se evidenciaron en las implementadas por los maestros.

Al respecto Hurtado (2008) sostiene que pensar una didáctica de la lectura y la escritura requiere de varios factores fundamentales, los cuales el maestro debe tener en cuenta: se debe privilegiar la comprensión lectora; implementar la metodología de proyecto, para la enseñanza, porque estos generan aprendizajes significativos en los estudiantes, como también permite transversalizar varias áreas de conocimiento. Otros aspectos son la diversidad textual; la selección de los materiales, respondiendo a los intereses y motivaciones de los estudiantes; los contenidos y competencias orientados desde el MEN; además, los maestros deben realizar la confrontación con los estudiantes, dado que es una estrategia que posibilita que los niños, niñas y jóvenes sean conscientes de sus errores o avances en el aprendizaje; también fomentar la literatura en los diferentes contextos donde el estudiante participa; tener en cuenta el entorno familiar y finalmente las tecnologías de la informática.

En cuanto a los ajustes razonables realizados por los docentes a los estudiantes con dificultades en lectura y escritura, identificamos que la mayoría de ellos los implementaron durante la educación remota. En lo que se refiere a esto, pensamos que dichos ajustes no impactaron el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes porque la educación remota implicó diferentes desafíos para los actores educativos. Además, fue complejo por parte de los docentes, hacerles el seguimiento con el fin de evaluar si fueron pertinentes y sí realmente era posible utilizarlos durante todas las clases. Vale la pena mencionar que evidenciamos que los docentes

tienen un desconocimiento sobre lo relacionado con el diseño universal del aprendizaje (DUA) y el plan individual de ajustes razonables (PIAR).

A continuación, haremos alusión a la valoración que realizaron los docentes sobre el acompañamiento pedagógico orientado por las familias, al respecto identificamos que hay valoraciones diferentes. Por un lado, algunos de los docentes manifestaron que las familias estuvieron activas para acompañar a sus hijos en las actividades académicas, no obstante, otros afirman que no se realizó de manera rigurosa. Desde nuestra postura consideramos que, si bien los docentes tienen razón, para las familias acompañar a sus hijos en tiempos de pandemia y confinamiento fue un proceso complejo, esto debido a que las familias viven en contextos con experiencias y realidades distintas, tales como que algunas no contaban con recursos y tuvieron que priorizar sus necesidades, y no contaban con una formación académica, entre otras.

El acompañamiento pedagógico en las familias fue orientado en la mayoría de los casos por las madres, quienes se convirtieron en maestras en casa, ellas organizaban el tiempo y el espacio para apoyar a sus hijos en la realización de tareas y asistencia a clases remotas. Además, buscaron soporte en sus familias para que brindaran acompañamiento en situaciones donde ellas no podían hacerlo, por asuntos laborales, de tiempo o por desconocimiento de los temas. Evidentemente las familias buscaron estrategias para propiciar que sus hijos aprendieran. Según: Narvaez y Yopez (2020): (...) 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).

Posteriormente, presentaremos las apreciaciones de algunas de las madres cuando acompañaba la realización de la tarea de sus hijos:

- Jugando. Por ejemplo, a veces que el abecedario o cosas así, yo les tengo un tablero donde escriben así con ese marcador borrable, vamos a jugar a la profesora “venga le explico acá”, pues como teniendo ese espacio para ellos, porque con cada uno me tocaba pues como diferentes temas, pero, teniendo el espacio como para ellos. También jugando el

abecedario, pues le recorto las letras y se las meto en una bolsita entonces voy sacando y dando explicaciones (JR, comunicación personal, 25 de octubre 2021 ).

- (...) yo me sentaba con él en las clases, ósea yo recibía la clase con él, yo me sentaba, entonces yo escuchaba a la profesora, y como yo la había escuchado a ella y sabía de qué estaban hablando, a mí me quedaba mucho más fácil explicarle a él, porque yo tomaba la clase común y corriente”. (JG, comunicación personal, 11 de noviembre de 2021).

Por otro lado, los padres de familia valoraron de manera positiva el acompañamiento dado por las instituciones educativas y los docentes, resaltan el compromiso, las orientaciones en los procesos de enseñanza y la pertinencia en la organización de las clases. Además, los diversos materiales utilizados, la disponibilidad constante para resolver dudas e inquietudes y la flexibilización en los horarios a la hora de responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, valoramos cómo las instituciones y los docentes, independientemente del contexto y las metodologías utilizadas, desempeñaron su función social, pedagógica, didáctica con las condiciones que había en el momento de la emergencia sanitaria y las dispuestas por el MEN.

## ***8.2 Implicaciones en las docentes derivadas de la educación remota.***

Antes de la pandemia era tema de conversación entre los docentes la carga laboral, se hablaba del hecho de tener, en muchas ocasiones, que terminar o adelantar trabajos en el hogar, específicamente la elaboración de material didáctico, la planeación de las actividades y las responsabilidades relacionadas con llenar formatos exigidos por las instituciones. El hecho es que los docentes antes del 2020 realizaban trabajo extra en su tiempo de descanso o tiempo no laboral. Con las nuevas demandas laborales generadas durante la pandemia y el confinamiento, los tiempos de trabajo se tornaron interminables, con largas jornadas, donde tenían que fusionarse con el resto de sus actividades: domésticas, familiares, sociales, deportivas o de esparcimiento.

Unas de las repercusiones, derivadas de la carga laboral fue en la salud física y mental, llevando a tener docentes agotados, con altos niveles de estrés, lo cual incidió en sus familias,

quienes tuvieron que adaptarse e involucrarse en las labores del docente. Por otro lado, la educación remota también les implicó el actualizarse y aprender el manejo de los nuevos recursos tecnológicos, exigidos por las nuevas metodologías de enseñanza. Una de las docentes entrevistadas expone que la educación remota fue algo retador para ella, pues la llevó a realizar cambios en las rutinas básicas del hogar para poder realizar sus labores docentes, ella lo expresa de la siguiente manera:

Pues, me tocó desde mi experiencia familiar, cambiarle el sueño a los pequeñitos. Entonces yo me quedaba con ellos generalmente hasta las 2 o 3 de la mañana, jugando y haciendo de todo para que ellos durmieran en la mañana y yo pudiera dar clase y no estuvieran llorando al lado mío, que el pañal o que el tetero, fue complejo, muy complejo. (AS, comunicación personal, 20 de septiembre de 2021)

Podemos incluso asegurar que la línea de lo privado se difuminó con la pandemia, los estudiantes entraban a las casas de los docentes, los docentes entraron a los hogares de sus estudiantes por medio de la pantalla, y fueron partícipes de las dinámicas familiares de ambos actores. La vida y la cotidianidad de los docentes pasó a ser conocimiento de sus estudiantes y el de los padres de familia y viceversa, cosa que nunca antes se había visto. Como lo menciona Dussel (2020): “De repente el espacio del aula, de la clase, se volvió muy público (...)”

Otra de las grandes implicaciones de la educación remota fue el alcance de los logros esperados en los estudiantes, a pesar de que la mayoría de los docentes expresan que si se alcanzaron, los hechos evidenciados post- pandemia demuestran lo contrario; debido a que cuando los estudiantes volvieron a la presencialidad los docentes se dieron cuenta que no hubo aprendizajes, sino por el contrario, observaron un retroceso en los logros esperados definidos en los contenidos curriculares básicos para cada grado. En este sentido una profesora expresa:

No, los logros no se obtuvieron. Se hizo el mejor trabajo posible, pero los logros no se obtuvieron. Se los voy a decir de esta manera, nos vamos a demorar unos tres años, yo que estoy en un aula, tres años para recuperar, para volver a nivelar estos estudiantes, para volver a ganar digamos terreno en la parte educativa. (TV, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

Como consecuencia, hoy las instituciones están en caos, los docentes han tenido que hacer un gran esfuerzo no sólo en lo académico, sino también en lo disciplinario, en temas como las normas, la gestión de las emociones, la convivencia, puesto que abundan las quejas por agresiones entre grandes y chicos, y no se trata de un caso aislado, sino generalizado. Habría que decir que no sólo el trabajo ha sido fuerte en temas disciplinarios sino en cuestiones académicas, la queja de los docentes es por estudiantes que se encuentran en grados para los que no cuentan con las competencias básicas, especialmente en lectura y escritura, lo que genera una avalancha o bola de nieve. Los estudiantes están ansiosos, los padres están inconformes por las exigencias y las demandas de los docentes en el acompañamiento familiar, los docentes porque los chicos están como dicen ellos “muy flojos”, los directivos exigen calidad y rendimiento, pero al tiempo flexibilidad, y ellos mismos son asediados por los entes que vigilan los resultados, como las secretarías de educación.

## 9 Conclusiones

En cuanto a las investigaciones analizadas sobre Educar en tiempos de pandemia y confinamiento, son evidentes las relaciones con los hallazgos presentados en nuestro ejercicio investigativo. Por un lado, se habla de los desafíos a los que se vieron enfrentados los actores educativos, docentes, familia y estudiantes, como también, la falta de garantías educativas por parte del Estado, y con esto el impacto que generó las brechas digitales en los contextos vulnerables como la ruralidad. Además, se coincide también en que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes se vieron interrumpidos por la modalidad educativa en la mayoría de los casos, generando un retroceso, finalmente hay una correlación significativa, que engloba de forma concluyente y es el hecho de que las clases virtuales nunca reemplazarán a la educación presencial.

La educación remota se constituyó como una modalidad de emergencia en función de poder continuar con los procesos educativos en tiempos de pandemia y confinamiento, en esta nueva manera de aprender y de enseñar fueron decisivos los actores educativos, las familias, acompañando el proceso desde el hogar, los estudiantes adaptándose a las nuevas maneras de aprender. En este escenario fue necesario el trabajo articulado de las familias y los docentes, al considerar que diferentes factores intrínsecos y extrínsecos influyeron en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación remota.

Así mismo, es de resaltar que los docentes se esmeraron por continuar con los procesos educativos bajo esta modalidad, que recurrieron a diversas estrategias, que modificaron sus estilos de vida, que sufrieron afectaciones emocionales y físicas, sin embargo, los resultados de esta investigación arrojan que en términos generales no se alcanzaron los logros propuestos para el año lectivo, muy posiblemente debido a la misma modalidad de aprendizaje, entre otros factores asociados.

En consecuencia, es evidente que la percepción sobre la educación que teníamos hace apenas una década ha cambiado, los actores educativos han revaluado sus roles, debido a los

desafíos que representó educar y educarse en tiempos de pandemia y confinamiento. Como resultado, se puede pensar que como sociedad, como familia, se está valorando en mayor proporción el rol del docente y el accionar de la escuela en la educación de nuestros menores, aunque la evidencia pueda arrojar lo contrario, al presentarse en estos tiempos la mayor cantidad de dificultades o quejas de los padres de familia en las instituciones, lo que también puede ser consecuencia de nuevas adaptaciones de unos y otros.

Con respecto a la percepción de la escuela en relación con las familias, hemos constatado la importancia del acompañamiento familiar para el éxito escolar, sabemos que este aspecto no es lineal, no es generalizado, por la diversidad humana, es decir, para algunas familias fue una ventaja el confinamiento para la realización de este acompañamiento, mientras que para otros se constituyó como una tortura, todo dependiente de las capacidades individuales en cuanto al nivel académico, recursos tecnológicos, disposición de tiempo, motivación.

Es indispensable concluir que esta nueva realidad nos sumerge en problemáticas educativas institucionales emergentes, es decir los rezagos que ha dejado esta “tempestad” llamada pandemia en todas las esferas sociales, pero en especial en la educación que es lo que nos compete. Como resultado de factores como el encierro, la enfermedad, la pérdida de seres queridos por el virus, el estrés generado en todos los actores educativos por las nuevas dinámicas, las carencias socio económicas, entre otros factores; los estudiantes grandes y pequeños, han vuelto a las instituciones con diversas características positivas y negativas. Dentro de las positivas encontramos la alegría de retornar, volver a jugar, a compartir con sus amigos, estar en las aulas, retarse con los interrogantes y tareas, ganar autonomía. Y no sólo los estudiantes están felices de volver, los padres y docentes también lo están, pero definitivamente no todo es color de rosa.

Dentro de los aspectos negativos de regresar a las aulas derivados de la educación en pandemia y confinamiento, tenemos que los estudiantes han retornado con diversas afectaciones socio-emocionales en lo individual, pero también en lo colectivo, es decir, el auge de trastornos como la depresión, y de múltiples violencias físicas y emocionales, hacia sí mismos y hacia otros.

Todo esto ha generado la necesidad de procurar nuevas adaptaciones a la escuela, es decir, hemos tenido que volver a aprender a socializar, a convivir con otros, recordar normas sociales, normas de convivencia, resolución de conflictos, la generación de espacios de atención psicológica y de fortalecimiento de la identidad.

Después de todo esto, tenemos que afirmar vehementemente que la presencialidad cuenta con unas particularidades que la hacen irremplazable en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que, si bien la calidad de la educación no está dada por el simple hecho de cohabitar las aulas, si es determinante para la consolidación de los aprendizajes, en pocas palabras, la tecnología nunca podrá reemplazar la relación pedagógica dada en un espacio físico, donde se dan interacciones directas entre los diferentes actores educativos.

Por otro lado, sabemos que las nuevas tecnologías han marcado un antes y un después en la historia de la humanidad, y más aún en este tiempo de pandemia, en consonancia es necesario que la educación esté en correspondencia con la era digital, tanto en entornos rurales como urbanos. La escuela no puede continuar siendo la misma de hace siglos, con una educación tradicional, reglada, rutinaria, limitada, es evidente que es necesario ampliar el panorama incluyendo más exhaustivamente las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en las didácticas y planes de estudio.

Finalmente, los resultados de esta investigación son un buen planteamiento para futuras investigaciones donde sea necesario explorar la efectividad de los medios tecnológicos en la consolidación de los aprendizajes y la modalidad educativa remota, y a su vez generar futuras reflexiones que puedan aportar a la necesidad de la conciencia de que nuestro país no se encuentra en consonancia con lo que conlleva estar en un mundo globalizado, y que es necesario replantear las estrategias o recursos que se están proporcionando por los ministerios de educación tanto en las zonas rurales como urbanas.

## 10 Recomendaciones

Es importante que en las instituciones se generen espacios de adaptación a la escuela de unos y otros, conscientes de la presencialidad en las instituciones como una nueva educación, que podríamos denominar: la “educación post pandemia”, generando procesos de acompañamiento psicoemocional, y la conciencia entre los maestros y las mismas Secretarías de Educación, de que es imposible después de todo esto pensar en una “normalidad” asociada con el antes de la pandemia, es decir considerar que por el hecho de que volvimos a las aulas todo será como antes, y siendo consecuentes con este planteamiento propiciar espacios de reflexión, de esparcimiento, de valoración de las diferencias, de concientización para que los procesos de nivelación y/o nuevas adaptaciones psicosociales sean más amables con todos los actores educativos.

Como docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial estamos convencidas de la importancia de que tanto los docentes, como las familias, tengan conocimiento relacionado con las Dificultades en Lectura y Escritura, porque ellas transversalizan todas las áreas del conocimiento; de igual manera sobre la realización de planeaciones ajustadas al DUA y al PIAR, estrategias que se constituyen como básicas en la inclusión educativa. En consonancia, consideramos que es necesario que las escuelas formadoras de maestros, sean Universitarias o Normales Superiores, incluyan de una manera más exhaustiva en sus planes de estudio dichos saberes.

El siguiente aspecto que queremos considerar es la necesidad imperante de que el Estado reconozca la responsabilidad que tiene con lo social en esta educación postpandemia, especialmente con la educación y las poblaciones más vulnerables, ello en cuanto al cumplimiento de las políticas públicas, que son abundantes, pero se quedan en el papel porque los recursos asignados terminan beneficiando a personas que no los necesitan. De esta manera, el estado debe garantizar el acceso a los medios tecnológicos y de conectividad tendiente a la calidad educativa en todos contextos.

Por otra parte, a raíz de este trabajo de investigación nos parece pertinente abrir las puertas para futuras búsquedas, si bien en este trabajo hemos tocado algunos de estos temas, consideramos necesario profundizar, teniendo en cuenta cuestionamientos relacionados con: ¿Qué ha cambiado en las aulas de clase con los docentes, luego de la educación remota y de la educación en alternancia? ¿Cuáles son los dispositivos o mecanismos que los entes gubernamentales y territoriales han implementado para hacer frente a una educación postpandemia? ¿Qué nuevas o antiguas didácticas o estrategias están utilizando los docentes en la presencialidad? ¿Qué problemáticas son nuevas luego de la pandemia y qué acciones se están realizando en las instituciones para abordar de forma adecuada las nuevas problemáticas escolares que se están presentando en las instituciones con los estudiantes y las familias?, ¿Cuáles han sido las afectaciones que ha tenido en los estudiantes el aprender en tiempos de pandemia y confinamiento, respecto al aprendizaje y el desempeño académico?.

De igual manera, sería importante preguntarse sobre ¿cuál fue el rol de las maestras y maestros de apoyo, en tiempo de pandemia y confinamientos a los docentes y familias, durante el acompañamiento pedagógico, llevado a cabo con los estudiantes con necesidades educativas especiales, especialmente los 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?.

Finalmente, estamos conscientes que desde las normas y la ética profesional nuestros estudiantes tienen derecho a la mejor educación posible, en esa medida es necesario que los docentes se preparen consecuentemente para brindar una educación con calidad, equidad y pertinencia, lo que implica una enseñanza que atienda las particularidades de los estudiantes y de los contextos. Por lo anterior, consideramos pertinente que los maestros reflexionen sobre su práctica pedagógica, mediante la actualización y la formación constante, permitiendo responder a las necesidades de una educación postpandemia y la comprensión de habitar un mundo cambiante...un mundo globalizado.

### 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>
- Amortegui, E.Y., Arboleda Escobar, C.Y., Giraldo Gaviria, G.P., Gómez Noreña, P.M., Penago Calle, L.M., Serna Vasco, L.M., Moncada Arias, Z. y Restrepo Múnera, A.E. (2003). *Los proyectos de aula: una alternativa para motivar y movilizar los procesos de comprensión y producción de textos en niños(as) con dificultades específicas en el aprendizaje*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Digital Ceded – Universidad de Antioquia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/856>
- Arango Hernández, G. O., Lopera, O., Restrepo, D., Suárez, M. L., Jaramillo, 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](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/ConstitucionPoliticaColombiana-1991.pdf>

- Corrales Castañeda, E., Medina Pérez, D. C. y Suárez Patiño, A. (2018). *Estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora en la básica primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia] Repositorio Digital Ceded – Universidad de Antioquia.
- Defior, S. y Ortúzar R..(1993) La lectura y la escritura: Procesos y dificultades en su adquisición. En: Necesidades educativas especiales. Rafael Bautista. Compilador. Aljibe. Málaga.
- Díaz González, E. y Rosa Válido, C. D. L. (2020). *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(l). 71 - 79. Aula de Humanidades. <https://editorialhumanidades.com/producto/confinados-en-las-pantallas/>
- Eisenhardt, K. M. (1989). *Building Theories from Case Study Research, Academy of Management Review, 14* ( 4), 532-550.<https://doi.org/10.2307/258557>
- Escoriza, N. (1998) Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En: Dificultades de aprendizaje. Santiuste, B. Víctor y Jesús A. Beltrán Ll. Coordinadores. Síntesis, Madrid.
- Fardoun, H., Yousef, M., González-González, C. y Collazos, C. A. (2020) Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society, 21* (1), 17- 9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>

Galeano, M (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad Eafit.

Gallegos-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>

Garcia, J. (2003). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. *Bordón* ,vol 55 (4), 503-512.

Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas de aprendizaje en el arbor del siglo XXI. *Relieve.*,18(1), 1-16. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/2978/2548>

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](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 3º a 6º 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](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html?_noredirect=1)

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República de Argentina, (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires. [La documentacion narrativa de experiencias pedagogicas.pdf \(dgeip.edu.uy\)](http://dgeip.edu.uy)
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006) Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.  
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/410>
- Morejón, A. G. (2021). La pandemia de covid-19: nuevo escenario para la sistematización de la práctica educativa. *CIENCIAS PEDAGÓGICAS*, 14(3), 38-50.
- 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](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](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](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.*

Sampieri, R. Collado, C. Baptista, M, (2014 ). *Metodología de la investigación* . mcgraw-hill / interamericana editores, s.a. de c.v.

Sánchez, E. (2016). *Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niños y niñas de cuarto de primaria de la institución Educativa Distrital Saludcoop Sur J. T.* [Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Psicología Educativa, Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá].

<https://repository.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.

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: Consentimiento informado, guía de preguntas de entrevista para los maestros y diferentes guías de talleres elaborados por los docentes.

### **Anexo 1. Consentimiento informado.**

#### 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, \_\_\_\_\_,  
C.C. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria.

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

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

\_\_\_\_\_  
Firma del Participante  
C.C.

Fecha

\_\_\_\_\_  
Firma del Maestro en formación  
C.C.

## **Anexo 2. Guía de preguntas de entrevistas para docentes**

**Fecha de realización:**

**Tipo de encuentro:** Virtual Google Meet

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: desde la visión del docente”, 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 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 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 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 sentires 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. Guías de talleres elaborados por los docentes

#### 1. Talleres de maestras del contexto Rural

**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 gordita. Su carácter es fuerte no se deja convencer, es lo que ella diga. Su trabajo es grande casquosella nos prepara la comida y...

Sus intereses son **Que nos felices y contentos.** La **admiro** porque nos quiere a todos. Ella le gusta respetarnos, **de lo que he aprendido** a respetar a valorar y **objetado a cuidarse.** **originar la idea.**

**Reescritura.**

Mi mamá es una persona que yo quiero mucho. Ella es **gordita** y de ojos claros, pelo largo y castaño, ella es alta y gordita. Su carácter es fuerte no se deja convencer, es lo que ella diga. Su trabajo es grande casquosella. Ella nos prepara la comida y sus intereses son **Que nos felices y contentos.** **admiro** porque nos quiere a todos. Ella le gusta respetarnos y le he aprendido a respetar y **objetado a cuidarse.**

Vre X

**¡ Buen ejercicio de escritura!**

## LA historia de la mula de los ojos rojos

eran dos muchachas vivían cerca de la Piedra Gato y que un día decidieron salir de fiesta. y el papá no las dejó porque estaba muy tarde y de repente les pasaba algo ellas no hicieron caso y se volaron el papá dijo que se fueran y cuando ellas iban llegando a la Piedra del Gato se sintió un silencio muy fuerte y estaba lloviendo y todo estaba muy oscuro y ellas sintieron al trote de un caballo y cuando miraron vieron algo muy grande que se acercaba cuando con los ojos rojos ellas se gustaron mucho y vieron que era una mula que tenía los ojos rojos y estaba resoplando muy fuerte, ellas se asustaron mucho y salieron corriendo a su casa y su papá las vio y se dio cuenta al otro día las muchachas se dieron cuenta que la mula que se les había aparecido era su papá que se les apareció en forma de duende pero no dejarlas ir a la fiesta.

## 2. Taller de maestra del contexto Urbano

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 recomiendo 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 anexas 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 ~~312-312-312~~ 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* \_\_\_\_\_

¿Has aprendido alguna poesía? *No* ¿De qué se trata la poesía? \_\_\_\_\_

### Lo que estoy aprendiendo



Cuando realizas una lectura debes hacerlo en un tono adecuado, teniendo en cuenta los signos de puntuación como el punto y la coma, además debes estar concentrado para que comprendas lo que estás leyendo. Y al escribir es necesario hacerlo con letra legible, separando de manera correcta las palabras, usando letras mayúsculas y la tilde cuando es necesario. Además debes escribir las palabras de forma ordenada para lograr expresar ideas completas.



Realizando los siguientes ejercicios, conocerás y/o recordarás algunas reglas para tener en cuenta en el momento de leer y escribir correctamente.

Se utiliza mayúscula inicial al comenzar un escrito, después de un punto y cuando escribes el nombre y apellido de una persona, una ciudad o un país.

**Ejemplo:** La gallina colorada que vive en Italia puso un huevo en la quebrada. Sus plumas se alborotaron y del huevo no quedó nada. Su dueña María Teresa se murió de tristeza.

Se utiliza la coma **,** al escribir de manera secuencial una lista de palabras para separarlas, si al leer encuentras una coma debes bajar el tono de voz y hacer una pausa muy leve. Si encuentras un punto **.** la pausa es un poco más larga que la de la coma.

**Ejemplo:** Mis frutas favoritas son: el mango, la fresa, la mora y la sandía. Cuando mi mamá va al mercado siempre se asegura de escoger las más ricas y jugosas.



Ahora, encierra con color las letras mayúsculas que encontraste 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)

Handwritten cutouts for a collage activity:

- Names: JORGE, ISABELLA, Melissa, Laura, Lionel
- Cities: Cali, MEDELLÍN, Cartagena, Barranquilla, Bogotá
- Countries: 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 bucaramanga. 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.

- ❖ a la mesa se La gata sube y jugo mi derrama.

La gata se sube a la mesa y derrama mi Jugo

- ❖ amigos son amables, tiernos, cariñosos Todos mis y.

Todos mis amigos son amables, tiernos y cariñosos

- ❖ voló alto muy pajarito El rojo.

El pajarito rojo voló muy alto.

- ❖ atrapó sapo El estaba lago en mosca la que el.

El Sapo atrapó la mosca que estaba en el lago.

06

¿De qué o quién están hablando en cada oración?

La manzana es una fruta jugosa. Manzana

La canasta grande de mi abuelita. Canasta

El pajarito rojo vuela de rama en rama. Pajarito

Mis zapatos son más grandes que los de mi primo César. Zapatos

Ese balón salta como liebre. balón

### ¿Cómo sé que aprendí?



Lee o escucha con atención la siguiente fábula.

#### Fábulas con moraleja: el ratón y la rana

Un ratón de tierra se hizo amigo de una rana, para desgracia suya. La rana, obedeciendo a desviadas intenciones de burla, ató la pata del ratón a su propia pata. Marcharon entonces primero por tierra para comer trigo, luego se acercaron a la orilla del pantano.

La rana, dando un salto arrastró hasta el fondo al ratón, mientras que retozaba en el agua lanzando sus conocidos gritos. El desdichado ratón, hinchado de agua, se ahogó, quedando a flote atado a la pata de la rana.

Los vio un milano que por ahí volaba y apresó al ratón con sus garras, arrastrando con él a la rana encadenada, quien también sirvió de cena al milano.

**Moraleja:** Toda acción que se hace con intenciones de maldad, siempre termina en contra del mismo que la comete.



- ❖ Encierra con color rojo en la fábula todas las palabras que son el nombre de un animal, con azul todas aquellas que indican una acción que realiza uno o los dos personajes.

- ❖ Escribe aquí todas aquellas palabras que son nuevas y no conoces su significado. Luego, búscalas en el diccionario.

---



---

- ❖ 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").

### BIBLIOGRAFÍA

[https://www.google.com.co/search?q=el+punto&tbm=isch&ved=2ahUKEwj3itu4iLjuAhWNM1kKHxYCAakQ2-cCegQIABAA&oq=El+punto&gs\\_lcp=CgNpbWcQARgAMgQlABCxAXCDARBDMgQIABBDMgQIABBDMgQIABBDMgQIADICCAAyAggAMgIIADICCAAyAggAOgQIIxAnOgglABCxAXCDAToHCCMQ6gIQJzoFCAAQsQNQ1vwFWPuYBmC7gZoAXAAeASAAecGiAHVKpIBCTItMy44LjYtMpgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nsAEKwAEB&sclient=img&ei=XEEPYPfwo3n5AL8hIbICg&authuser=0&bih=657&biw=1366&hl=es#imgrc=vhtVKfLU1qjO7M](https://www.google.com.co/search?q=el+punto&tbm=isch&ved=2ahUKEwj3itu4iLjuAhWNM1kKHxYCAakQ2-cCegQIABAA&oq=El+punto&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgQlABCxAXCDARBDMgQIABBDMgQIABBDMgQIABBDMgQIADICCAAyAggAMgIIADICCAAyAggAOgQIIxAnOgglABCxAXCDAToHCCMQ6gIQJzoFCAAQsQNQ1vwFWPuYBmC7gZoAXAAeASAAecGiAHVKpIBCTItMy44LjYtMpgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nsAEKwAEB&sclient=img&ei=XEEPYPfwo3n5AL8hIbICg&authuser=0&bih=657&biw=1366&hl=es#imgrc=vhtVKfLU1qjO7M)

[https://www.google.com.co/search?q=la+coma&tbm=isch&ved=2ahUKEwiAw4jeibjuAhWG2lkKHRKeD50Q2-cCegQIABAA&oq=la+coma&gs\\_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADICCAAyAggAMgIIADICCAAyAggAMgIIADICCAAyAggAMgIIADoECCMQJzoHCCMQ6gIQJzoFCAAQsQM6CAgAELEDEIMBQgQIABBDQgclABCxAXBDOgoABCxAXCDARB DUp2mK1iGxStgnYAsaAFwAHgEgAGbB4gBvDeSAQsYLTIuMi4xLjluNzgzBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nsAEKwAEB&sclient=img&ei=hT4PYMDsJlA15wKSvL7oCQ&authuser=0&bih=657&biw=1366&hl=es#imgrc=rz8vb7e2Qa93SM](https://www.google.com.co/search?q=la+coma&tbm=isch&ved=2ahUKEwiAw4jeibjuAhWG2lkKHRKeD50Q2-cCegQIABAA&oq=la+coma&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADICCAAyAggAMgIIADICCAAyAggAMgIIADICCAAyAggAMgIIADoECCMQJzoHCCMQ6gIQJzoFCAAQsQM6CAgAELEDEIMBQgQIABBDQgclABCxAXBDOgoABCxAXCDARB DUp2mK1iGxStgnYAsaAFwAHgEgAGbB4gBvDeSAQsYLTIuMi4xLjluNzgzBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nsAEKwAEB&sclient=img&ei=hT4PYMDsJlA15wKSvL7oCQ&authuser=0&bih=657&biw=1366&hl=es#imgrc=rz8vb7e2Qa93SM)

[https://www.google.com.co/search?q=vi%C3%B1etas+coloridas&tbm=isch&ved=2ahUKEwjY0P\\_KibjuAhULj1kKHXFZDwMQ2-cCegQIABAA&oq=vi%C3%B1etas+coloridas&gs\\_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADoECCMQJzoECAAQZzoFCAAQsQM6BggAEAgQHIDy3wFYIIQCYSRAmgAcAB4AIABIAYiAYdDkgEPMiOzLjMuMy40LjluMC4xmAEAoAEBggELZ3dzLXdpe i1pbWfAAQE&sclient=img&ei=XT4PYJiuJYue5gLxsr0Y&authuser=0&bih=657&biw=1366&hl=es#imgrc=304sWLeqX-NYM](https://www.google.com.co/search?q=vi%C3%B1etas+coloridas&tbm=isch&ved=2ahUKEwjY0P_KibjuAhULj1kKHXFZDwMQ2-cCegQIABAA&oq=vi%C3%B1etas+coloridas&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADoECCMQJzoECAAQZzoFCAAQsQM6BggAEAgQHIDy3wFYIIQCYSRAmgAcAB4AIABIAYiAYdDkgEPMiOzLjMuMy40LjluMC4xmAEAoAEBggELZ3dzLXdpe i1pbWfAAQE&sclient=img&ei=XT4PYJiuJYue5gLxsr0Y&authuser=0&bih=657&biw=1366&hl=es#imgrc=304sWLeqX-NYM)

[https://www.google.com.co/search?hl=es&authuser=0&tbm=isch&sxsrf=ALeKk03rrXib3i671WfiEHrA4i4k8wyLFw%3A1611638174&source=hp&biw=1366&bih=657&ei=9j0PYpZ5B-Ty5qK1-KCIDA&q=iconos+de+escritura&oq=iconos+de+escritura&gs\\_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADoECCMQJzoFCAAQsQM6CAgAELEDEIMBUNsEVM8YmJLaABwAHgAgAHaCiqBu1aSAQ0yL TEuMi43LjQuNC4xmAEAoAEBggELZ3dzLXdpe i1pbWc&sclient=img#imgrc=LT6\\_4gqcS3rSOM](https://www.google.com.co/search?hl=es&authuser=0&tbm=isch&sxsrf=ALeKk03rrXib3i671WfiEHrA4i4k8wyLFw%3A1611638174&source=hp&biw=1366&bih=657&ei=9j0PYpZ5B-Ty5qK1-KCIDA&q=iconos+de+escritura&oq=iconos+de+escritura&gs_lcp=CgNpbWcQARgAMgIIADoECCMQJzoFCAAQsQM6CAgAELEDEIMBUNsEVM8YmJLaABwAHgAgAHaCiqBu1aSAQ0yL TEuMi43LjQuNC4xmAEAoAEBggELZ3dzLXdpe i1pbWc&sclient=img#imgrc=LT6_4gqcS3rSOM)

<https://fabulasanimadas.com/la-rana-y-el-raton/>

<https://www.pekelandia.com/fabulas-y-moralejas/el-raton-y-la-rana-fabula-clasica-de-esopo-con-moraleja/>

*Con tu esfuerzo y responsabilidad, lograrás avanzar en tus aprendizajes. ¡Animo! 😊*