

## Percepciones de los profesores sobre dificultades específicas de aprendizaje

Estudio descriptivo de la percepción de profesores de tercero a séptimo año de educación general básica sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura en sus alumnos, realizado en cincuenta y siete escuelas particulares de Guayaquil, 2012-2013.

### **Asistente de investigación:**

María Belén Jiménez

### **Investigadora principal:**

Magali Merchán

Universidad Casa Grande

2012-2013

Percepciones de los profesores sobre dificultades específicas de aprendizaje

### **Agradecimiento**

*A Dios*

Por darme la fuerza y paciencia necesaria para seguir adelante, a pesar de las dificultades que se presentaron y las que gracias a él pude superar.

*A mis padres*

Por todo el ánimo y manutención de mis estudios, gracias por brindarme la confianza necesaria para lograr mis metas.

*A mis compañeras de tesis*

Por todo el apoyo que me dieron durante este gran proceso de trabajo, por la compañía, por los momentos lindos y alegres que pasamos, los nervios, y las dificultades, no habría sido lo mismo sin ustedes.

*A los profesores de la Universidad Casa Grande*

Por los conocimientos que compartieron conmigo, por las clases, los trabajos, casos, pasantías, que me sirvieron para formarme como persona y profesional.

*A Magali y David*

Por su apoyo y paciencia en este proceso, por compartir conocimientos, consejos y anécdotas con nosotras; sin ustedes no hubiese sido posible este trabajo.

Gracias también a todos aquellos, que aunque no participaron activamente en mi tesis, siempre estuvieron al pendiente, dándome apoyo y fuerzas para llegar al final.

### **Resumen**

Se realizó un estudio descriptivo, cuantitativo con el propósito de describir las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación general básica de escuelas particulares de Guayaquil, sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura en el año lectivo 2012-2013.

Para ejecutar el estudio se utilizó un muestreo por conveniencia, seleccionando 57 escuelas completas, urbanas, con un nivel de confiabilidad de 95% y un margen de error de 5 puntos.

La recolección de los datos se realizó aplicando a los profesores de las escuelas seleccionadas, tres cuestionarios.

Los resultados obtenidos evidenciaron que los profesores han desarrollado alguna experiencia de trabajo con niños con DEA, detectan los casos en base a su experiencia, y a conocimientos adquiridos en cursos recibidos. El nivel de conocimientos sobre las DEA es mayoritariamente escaso o inexistente. Así mismo se identificaron las principales estrategias de intervención que los profesores consideran adecuadas, efectivas y aplicables.

Descriptores: Percepción, profesores, dificultades específicas de aprendizaje, estrategias intervención, índice de conocimiento.

**Abstract**

We conducted a descriptive study in order to describe the perceptions of teachers in third through seventh year of basic education private school in Guayaquil, on specific learning disabilities in reading and writing in the academic year 2012-2013.

To run the study used a convenience sampling, selecting 75 schools complete urban, with a confidence level of 95% and a margin of error of 5 points.

The data collection was performed by applying the selected school teachers, three questionnaires.

The results showed that teachers have developed some experience working with children with learning disabilities, detect cases based on their experience and knowledge acquired in courses taken. The level of knowledge of the DEA learning disabilities is mostly limited or unavailable. It also identified key strategies that teachers consider appropriate, effective and enforceable.

Descriptors: Perception, teachers, specific learning disabilities, intervention strategies, knowledge index.

## Índice

Glosario	1
Tema	3
Declaración de propósito	3
Introducción	
Antecedentes	6
Planteamiento del problema	8
Justificación	9
Revisión de la literatura	12
Pregunta general de investigación	22
Preguntas específicas	22
Metodología de investigación	
Paradigma	23
Métodos y diseño de la investigación	23
Muestra o participantes	24
Instrumentos y procedimientos de recogida de datos	26
Variables de estudio	27
Índice de conocimiento sobre DEA	28
Análisis de datos	30
Consideraciones éticas	30
Resultados	
Caracterización de la muestra	31
Conceptualización y nivel de conocimientos generales	35
Identificación de las dificultades específicas de aprendizaje	40

Percepciones de los profesores sobre dificultades específicas de aprendizaje

Estrategias de intervención	45
Resultados fundamentales	53
Conclusiones	56
Recomendaciones	59
Bibliografía	61
Anexos	66

## Glosario

**Aprendizaje:** Es un proceso que ocurre dentro de la mente, el cual permite ampliar los esquemas mentales, obteniendo mayores conocimientos en diferentes áreas (Fairstein y Gyssels, 2003)

**Aprendizaje significativo:** Cuando las personas en diferentes situaciones, pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos (Pozo, J citando a Ausubel, D, 2006).

**Dificultades de aprendizaje:** Se refiere a uno o más déficits significativos en los procesos de aprendizaje. Los niños con dificultades de aprendizaje demuestran generalmente una discrepancia entre el logro actual y el esperado en una o más áreas tales como el habla, la lectura, el lenguaje escrito, las matemáticas y la orientación espacial. (Aguilera, A, citando a Kass y Myklebust, 2003). En este estudio se utilizará la abreviatura DA.

**Dificultades específicas de aprendizaje:** Dificultades específicas de aprendizaje, son aquellos inconvenientes que se pueden presentar en los procesos básicos como pensar, leer, escribir, o calcular. (Aguilera, A, citando a Kirk, 2003). En este estudio se utilizará la abreviatura DEA.

**Detección:** Descubrir la existencia de algo que no era patente (RAE, 2010)

**Diagnóstico:** Nos permite explicar lo que está pasando con el niño, y cómo podemos ayudarlo a mejorar (Brueckner, 1975).

**Profesor:** Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte (RAE, 2010). En este estudio se utilizará como sinónimo de profesor, la palabra maestro.

**Ecología humana:** Es la relación que tiene el ser humano con sus entornos y cómo éstos influyen las decisiones que se toman en las situaciones que se presentan en la vida cotidiana (Bronfenbrenner, U, 1987).

**EGB:** Educación General Básica, comprende desde primero a octavo año de educación.

**Exosistema:** Son los entornos que no se relacionan directamente con el ser humano, pero lo afectan indirectamente (Bronfrenbrenner, U, 1987).

**Macrosistema:** Las relaciones que existen entre el mesosistema, exosistema y microsistema (Bronfrenbrenner, U, 1987).

**Mesosistema:** Las relaciones que existen entre los entornos cercanos del ser humano, como la escuela y el hogar (Bronfrenbrenner, U, 1987).

**Microsistema:** Los entornos más cercanos a los seres humanos, pueden ser el hogar y la escuela (Bronfrenbrenner, 1987).

**Percepciones:** La percepción es un proceso humano, por su propia naturaleza es evaluativo, por tanto se emiten juicios positivos o negativos (Wolfensberger, W, 1991).



## **Tema**

Estudio descriptivo de la percepción de profesores de tercero a séptimo año de educación general básica sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura en sus alumnos, realizado en cincuenta y siete escuelas particulares de Guayaquil, 2012-2013.

## **Declaración de propósito**

Este documento es el resultado de una investigación realizada por un grupo de 5 investigadoras con formación en Psicopedagogía y Educación Especial de la Universidad Casa Grande de Guayaquil.

El propósito de la investigación fue describir cuáles son las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación general básica, de escuelas particulares de Guayaquil, en relación a las dificultades específicas de aprendizaje DEA en lectura y escritura, en el año lectivo 2012-2013.

Se decidió trabajar con los profesores en tanto son ellos los primeros en detectar cuando un alumno tiene alguna dificultad en la lectura y escritura, ya que su trabajo en el aula le permite observar e interactuar directamente con los alumnos durante varias horas y 5 días a la semana. El trabajo realizado es un primer acercamiento a las percepciones de los profesores sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

En este estudio se trabajaron dos variables. Las percepciones definidas desde la Psicología Social como el proceso psicológico que lleva a un sujeto a interpretar información que proviene de su entorno y que es registrada mediante sus sentidos (Myers, 2005) y las estrategias de intervención, conceptualizadas como las acciones organizadas que un profesor puede llevar a cabo con alumnos que presentan DEA en

lectura y escritura. Incluye procedimientos, técnicas y actividades específicas orientados al logro de objetivos.

El equipo de investigación decidió investigar sobre las dificultades específicas de aprendizaje desde las percepciones de los profesores porque éstas explican cómo los profesores visibilizan, interpretan, comprenden y actúan frente a las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, lo que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La investigación desarrollada no analizó la etiología de las dificultades específicas de aprendizaje ni realizó alguna intervención con los estudiantes ni los padres de familia, en tanto el énfasis del estudio fue describir las percepciones de los profesores sobre las DEA.

Las preguntas específicas que guiaron esta investigación fueron:

- ¿Cuál es el nivel de conocimientos de los profesores de tercero a séptimo año de EGB sobre las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas particulares?
- ¿Cómo identifican los profesores de tercero a séptimo año de EGB las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas particulares?
- ¿Cuáles son las estrategias de intervención en el aula adecuadas, efectivas y aplicables con estudiantes con dificultades específicas de aprendizajes según los profesores de tercero a séptimo de EGB de escuelas particulares?

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, básico, de campo y no experimental. Para la recolección de los datos se utilizaron tres cuestionarios proporcionados por una representante de la Facultad de Pedagogía de la Universidad La Laguna, en el marco del convenio de cooperación firmado entre ésta y la Universidad Casa Grande. Los cuestionarios fueron contextualizados a la realidad local. En el

cuestionario 1, se incrementaron ítems para identificar cómo definen los profesores las dificultades específicas de aprendizaje.

La investigación fue realizada en Guayaquil, con la participación de 5 investigadoras, quienes aplicaron los tres cuestionarios a profesores de escuelas urbanas. La selección de las escuelas correspondió a un muestreo no probabilístico y por conveniencia. Los criterios para la selección de la muestra fueron: escuelas particulares que tengan los 7 niveles de educación general básica, en funcionamiento, de educación regular, matutinas y vespertinas, ubicadas en el sector urbano de Guayaquil, cuyo acceso fuere seguro para el equipo de investigación. Para este estudio se descartaron las escuelas especiales y nocturnas. La unidad de estudio fueron profesores, hombres y mujeres de tercero a séptimo año de educación general básica.

Aplicados los criterios de muestreo, el equipo de investigación trabajó con 269 escuelas que representan el 32% del total de escuelas del cantón Guayaquil. El nivel de confiabilidad logrado con la muestra fue de 95% y el margen de error general fue de 5 puntos.

Los resultados obtenidos se analizaron a un nivel descriptivo, de frecuencias y porcentajes de los diferentes ítems de los cuestionarios. Se construyó la medida estadística índice simple (adimensional) a partir de los resultados del cuestionario 2 y tres subíndices para las categorías específicas del mismo. Esta medida estadística permite conocer el nivel actual de conocimientos de los profesores en relación a las dificultades específicas de aprendizaje.

Los nombres de los profesores encuestados se mantuvieron en reserva en el marco de la ética del equipo de investigadores y de la Universidad Casa Grande.

### **Introducción**

Para el desarrollo del tema de esta investigación, es necesario describir la situación del sistema educativo ecuatoriano, en lo referente a deserción, repitencia y otros indicadores educativos, y cómo estos generan un costo social elevado. Se debe también tomar en cuenta las leyes que amparan a los estudiantes que presentan alguna dificultad de aprendizaje y las medidas que ha tomado el gobierno para que éstas se cumplan.

### **Antecedentes**

Según el Observatorio de la Economía Latinoamericana (2006), la situación Educativa del Ecuador estaba caracterizada por un bajo nivel de escolaridad, y una elevada cantidad de casos de repetición y deserción escolar, de los cuales según Contrato Social por la Educación-Ecuador (2011) en el año 2010 un 63.5% de estudiantes culminó sus estudios primarios y un 56% terminó sus estudios de educación general básica completa. En el caso de repitencia, 4 de cada 10 niños que asisten a la escuela se encuentran en dicha situación, en algunos casos se encuentran con tres años de atraso en sus estudios.

Las causas más comunes para esta deserción según el Estudio Panorama Social de América Latina, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010) son los retrasos escolares, es decir que cuando los estudiantes se quedan de año o tienen que repetirlo dejan de ir a la escuela, ya sea porque ellos deciden dejarla o porque los padres los retiran, ya que como dice García (1996) cuando se

presentan dificultades en la parte académica o conductual se cree que los niños están perdiendo el tiempo en la escuela y que en vez de estudiar deberían trabajar.

Actualmente uno de los mayores problemas del sistema educativo es creer que los estudiantes que presentan dificultades en su conducta o en el área académica, deben repetir el año escolar para mejorar. Cuando estas dificultades no son tomadas en cuenta, y no reciben la atención necesaria se crean conflictos mayores, especialmente en las relaciones familiares, ya que se evidencian maltratos y violencia intrafamiliar.

Según García Loayza (s.f.) uno de cada 10 niños en edad escolar presenta algún tipo de problema de aprendizaje, siendo estudiantes cuyos procesos psicológicos básicos se ubican en el promedio o superior y no tienen diagnóstico de presentar alguna discapacidad.

Como se mencionó anteriormente los niños que presentan algún problema de aprendizaje se ven amparados en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) ya que existen varios numerales en el Art. 7, del capítulo tercero, donde se apoya a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, mencionando que tienen derecho a una educación que tenga la finalidad de desarrollar capacidades y potencialidades individuales; también menciona que los establecimientos educativos deben brindarles “apoyo pedagógico y tutorías académicas de acuerdo con sus necesidades” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012, p.13). En el caso de los profesores que trabajan con ellos, en el Art. 10 del capítulo cuarto, se expresa que tienen derecho a recibir formación continua, mejoramiento pedagógico y académico, para poder brindar una enseñanza adecuada.

Es importante indicar que en la Ley de Educación Intercultural (2012) en el capítulo tercero sobre los derechos y obligaciones de los estudiantes, el Art.7, literal F

menciona que los estudiantes deben recibir apoyo pedagógico de acuerdo con sus necesidades. Los artículos antes mencionados, tratan de promover una educación que tome en cuenta las características de cada estudiante y la situación en la que se desenvuelven.

Otro estudio que describe la situación del sistema educativo en el Ecuador, es el realizado por Contrato Social por la Educación (2011), el cual se centra en las tasas de matrículas, siendo la tasa más alta cuando los estudiantes tienen 9 años, con un 97,2%, luego va disminuyendo hasta tener un 67,7% en la culminación de la educación secundaria.

El tema que se propone estudiar en este trabajo podría constituirse en una contribución al país, ya que se daría a conocer sobre las percepciones de los profesores de tercero a séptimo de educación general básica sobre dificultades específicas de aprendizaje, en escuelas particulares; cómo dichas percepciones pueden influir en la relación profesor-alumno, y a su vez afectar al proceso de aprendizaje, además se daría a conocer sobre los conocimientos que poseen los profesores, siendo este un primer acercamiento que dará lugar a futuras investigaciones.

### **Planteamiento del problema**

Las dificultades específicas de aprendizaje se evidencian cuando los niños ingresan a la escuela lugar donde se evalúan sus habilidades y destrezas cuando empiezan procesos formales de lectura, escritura, cálculo, entre otras que llegan a movilizar al profesor y a la institución (Cerde, H., 2000). Esta situación se relaciona con la afirmación que hace Jiménez (1999) citando a Carrier (1986) y Sigmon (1987), indicando que la teoría formulada sobre las DEA, representa las creencias sociales del sistema educativo en un esfuerzo por conservar y mantener la cultura institucional. En

este caso podríamos relacionarla con las creencias sociales y concepciones sobre el aprendizaje de las instituciones representadas por sus directivos y maestros (Jiménez, 1999).

Este estudio propone describir la percepción de los profesores, sobre las dificultades específicas de aprendizaje en los estudiantes de tercero a séptimo de Educación General Básica de escuelas particulares en la ciudad de Guayaquil, en el año lectivo 2012-2013. No se estudiará la etiología de las dificultades de aprendizaje ni los factores socioeconómicos y contextuales, ya que según Jiménez (1999) se ha demostrado que su influencia en la aparición de las dificultades de aprendizaje es baja, y se debe tomar en cuenta que las DEA pueden presentarse tanto en estudiantes de escuelas de sectores urbano marginales como en escuelas que atienden a la población de niveles socioeconómicos altos. Es decir las DEA no distinguen clases sociales.

### **Justificación**

“Los niños necesitan el marco institucional escolar no sólo para obtener la información que podría proveerle la escuela a través de los contenidos curriculares, sino la certificación de los estudios primarios que facilitarían la inserción laboral” (García, D., 1996, p. 170). Es decir que no sólo es importante que los estudiantes terminen la educación primaria por los conocimientos que pueden adquirir, sino porque dichos conocimientos en un futuro los ayudará a obtener un empleo. Cuando los estudiantes repiten o dejan la escuela, generan costos sociales elevados, y se constituyen en una fuerza de trabajo menos competente. Es primordial entonces, promover el éxito escolar, en la Educación General Básica (EGB) en el país; esto se relaciona con el Objetivo 2 “Lograr la educación básica universal” de los Objetivos del Milenio (2007). En dicho objetivo se trata de lograr que todos los niños puedan acceder a la EGB, que desarrollen

sus capacidades, cognitivas, emocionales y creativas, para tener una educación de calidad.

Se identificó un estudio sobre el fracaso escolar, realizado en el año 1985, por José Blat Gimeno que presenta datos de Ecuador, sobre los factores internos y externos que afectan el desempeño escolar y cómo este fracaso puede repercutir en el futuro; sin mencionar las dificultades específicas de aprendizaje. Por lo que se puede indicar que en la ciudad y en el país no se han desarrollado estudios sobre las dificultades específicas de aprendizaje, ni sobre las percepciones de los profesores en relación a éstas.

Actualmente se han realizado estudios sobre dificultades específicas de aprendizaje en países como Argentina, España, México y Estados Unidos, tratando el tema de la detección, la intervención que se debe realizar, los roles de los profesionales y la familia. Esto debido a que en las escuelas se encuentran casos de niños que las presentan, por lo que se está ofertando cursos de lectura, atención psicopedagógica y clases particulares, servicios que en la mayoría de los casos son recomendados por los profesores. Además, por experiencia personal del equipo de investigación, se conoce que en la ciudad, algunas instituciones educativas cuentan con el Departamento de Orientación Vocacional y Educativa (DOVE), el cual brinda servicios a los niños que necesitan apoyo en el área académica y emocional.

Además del DOVE, se están implementando los Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica, que según Enríquez<sup>1</sup> (2008) son centros que ayudarán a la prevención, detección, intervención y orientación psicopedagógica de los estudiantes; estos centros estarán ubicados en diferentes sectores de la ciudad, para que todos los alumnos puedan acceder a sus servicios.

---

<sup>1</sup> Economista, responsable de incidencia política del Proyecto ELICE, con el cual se contribuye a las políticas nacionales de educación, permitiendo que éstas respeten los derechos de los niños y respondan a los requerimientos del desarrollo local y territorial.



Por lo mencionado anteriormente, este estudio será útil para los profesores de Educación General Básica, ya que los resultados serán un aporte para las escuelas participantes, debido a que éstas podrán analizar cuáles son las medidas a implementar en sus respectivas instituciones, y esto a su vez mejorará el desempeño de los profesores y el de los estudiantes.

Este estudio será una contribución al proyecto de investigación de la Universidad Casa Grande (UCG) que está desarrollando en convenio con la Universidad La Laguna de España y será un insumo para el desarrollo de futuros proyectos de trabajo en el Centro de Pasantías, Investigación y Servicio a la Comunidad de la UCG, específicamente en la carrera de Educación Inicial.

Los resultados generados por este estudio podrán ser una guía para las autoridades de educación, en la implementación de proyectos que ayuden al mejoramiento de la formación de los profesores como cursos o capacitaciones para ofrecer en el país una educación de calidad.

Antes de pasar a la revisión de la literatura, es importante aclarar que se ha seleccionado a los profesores de tercero a séptimo año de EGB, debido a que en primero y segundo año, se trabaja por ejes, entre ellos: desarrollo personal, conocimiento del entorno inmediato, expresión y comunicación creativa, esto se realiza por medio de actividades lúdicas (Min. Educación, 2007). En relación al área de lenguaje, eje principal de este estudio, en segundo año de EGB, la materia Lengua está orientada a promover en los niños la comprensión de signos lingüísticos y no lingüísticos (tono, gestos), para la conversación, narración, y en lectura el trabajo se centra en la adquisición del código alfabético, lo que se refiere a pre-escritura y pre-lectura (Min.

Educación, 2010), es decir que los procesos formales de lectura y escritura comienzan a partir de tercer año de educación básica, además según la literatura se puede detectar DEA cuando existe una diferencia de dos años entre el rendimiento esperado y el real.

### **Revisión de la literatura**

En esta sección se desarrollarán los principales componentes teóricos relacionados a percepciones, dificultades de aprendizaje, rol del profesor, ecología humana, determinando la perspectiva teórica que guiará el estudio.

#### **Percepciones**

La percepción como proceso, incluye tres fases: la primera, denominada de entrada, permite percibir los estímulos por los diferentes sentidos, la segunda fase, conocida como de elaboración, es donde ocurre el proceso cognitivo, por último se encuentra la tercera fase o de salida, donde se evidencia la reacción o la conducta, luego de completarse el proceso antes mencionado se forman las percepciones sobre las situaciones de la vida cotidiana. En dicho proceso intervienen las creencias, los conocimientos, la cultura y las experiencias que tiene cada persona, por esto cada una tiene percepciones diferentes (Universidad Diego Portales, 1990).

Para Vargas (1994) la percepción es un proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social. Es decir que lo que cada persona observa, escucha o experimenta lo ayuda a elaborar conceptos o perspectivas sobre algún tema, respetando el proceso antes mencionado.

Para este estudio se tomará en cuenta la percepción como un proceso mental, que consiste en obtener el estímulo, analizarlo de acuerdo a las experiencias vividas para luego emitir el juicio sobre alguna situación.

## **Aprendizaje**

El aprendizaje es un “proceso psicológico (también llamado psíquico o mental) que ocurre dentro de la mente o psiquis” (Fairstein y Gyssels, 2003, p.16). Podemos diferenciar varios tipos de aprendizaje, entre los que se encuentran: el aprendizaje motor, que consiste en adquirir coordinación, rapidez y precisión en los movimientos necesarios para realizar distintas acciones, como bailar, caminar, correr, entre otras; aprendizaje cognoscitivo, permite adquirir conocimientos e información sobre el mundo exterior; aprendizaje social, se lo adquiere en la interacción con los demás, permite conocer normas y costumbres, además de conocimientos en las diferentes áreas curriculares (Universidad de Ingeniería Centros Pre Universitarios, 2011).

Cada estudiante aprende de manera diferente, unos pueden aprender con más facilidad usando su cuerpo y otros cuando se relacionan con los demás. Sin importar el tipo de aprendizaje del que se trate, existen los “auxiliares del aprendizaje, en los que se encuentra la motivación (atribución, expectativas), la atención (selectiva, sostenida), la recuperación y transferencia (memoria de trabajo)” (Jiménez, J., 1999, p. 92).

Entre los auxiliares del aprendizaje se encuentran factores internos y externos de los aprendices, entre ellos el **rol del profesor**, siendo éste un factor externo; se “define el papel del formador, como el de un facilitador del aprendizaje. El elemento básico al desempeñar este papel es la relación personal entre el facilitador y el alumno” (Rogers, C, citado por Carreras, C., 2003, p.24), es decir que la interacción y las expectativas que

haya entre el formador y el aprendiz es de suma importancia, ya que como nos dicen Fairstein y Gyssels (2003, p.45):

Muchos educadores suelen lamentarse de los alumnos que le han tocado y adjudican los fracasos del aprendizaje a cuestiones como la distracción de los alumnos, el desinterés, los problemas de la casa, el tipo de comportamiento en clase o la falta de límites, entre otras.

Para García (1996) dichos profesores no hacen referencia a las competencias que tienen los estudiantes, sino a las dificultades que éstos presentan, dando como resultado estudiantes con autoestima baja, con dificultades para desempeñarse en el ámbito escolar y personal, debido a que cuando una persona transmite expectativas y mensajes intensos a alguien, basados en varias características, este alguien hace lo posible por ajustarse al rol (Wolfenberger, 1991).

No solo las expectativas que tiene el profesor hacia el niño son importantes, “el vínculo que se establece entre profesor y los alumnos tienen gran trascendencia en todo el discurrir educativo” (Martínez-Otero, V, 2007, p. 61), ya que con esto ellos pueden apoyar u obstaculizar el desempeño de los niños en la clase. Si hay una buena relación los niños querrán asistir a la escuela y realizar las tareas, en el caso de no tener una buena relación los niños pierden el deseo de prestar atención o de cumplir con las tareas, afectando su desempeño escolar.

Otro rol que asume el profesor, en el aula de clase es el de mediador del sentido de competencia, transformando los estímulos según el nivel de éxito de los alumnos (dividir en tareas más sencillas, simplificar o repetir las consignas); hacer que los estudiantes tomen conciencia de sus buenos resultados, destacar los aspectos positivos del trabajo, incluso aunque se deba corregir una parte del mismo; las expresiones del profesor contribuyen a crear una auto-imagen positiva en los estudiantes, lo que les permite ser conscientes de su progreso comparando su actual tarea con las anteriores (Universidad Diego Portales, 1990).

Otro de los auxiliares es la **motivación**, para Fairstain y Gyssels (2003) es un proceso interno, que permite la acción por parte de las personas. Es importante ya que “contribuye a que el alumno adopte un enfoque de aprendizaje profundo y realice un aprendizaje significativo” (Fairstein y Gyssels, 2003, p.52). Es decir que si el alumno está motivado podrá interiorizar la información, adueñarse del conocimiento y ponerlo en práctica en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Tomando en cuenta los auxiliares del aprendizaje antes mencionados, se puede explicar con mayor precisión el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que según Fejerman (2010) existe un emisor, que es el profesor, y un receptor, que en este caso es el alumno. La información es transmitida por distintos tipos de mensajes y de códigos, es decir diferentes métodos para enseñar; así el emisor puede recibir una retroalimentación que proviene del receptor, ya que según cómo se desenvuelve el niño o los resultados que ve en él, los profesores pueden analizar cómo transmiten la información, y adecuarla para obtener mejores resultados de parte de los receptores.

En este proceso no se deben olvidar las influencias directas de los entornos que rodean a los emisores y receptores, siendo estos la escuela y la familia, respectivamente. A continuación se puede observar una figura que ilustra dicha información:

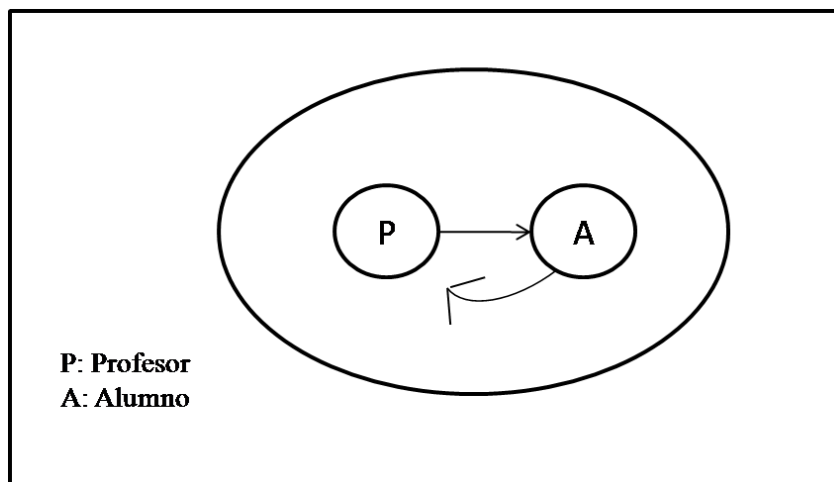


Figura 1. Diagrama de la situación enseñanza-aprendizaje, tomado de Fejerman, N, (2010), p. 82.

La situación de enseñanza-aprendizaje, en la que los actores, profesor y alumno, participan se da en un contexto en el que intervienen otros factores, para cuyo análisis se revisará el enfoque ecológico.

### **Enfoque Ecológico**

Según el enfoque ecológico “todos los individuos se conciben como personas dinámicas y en crecimiento, que se mueven en forma progresiva hacia los escenarios en que se encuentran y los reestructuran” (Bronfenbrenner, U., 1987 p.7). Es decir que las personas cambian de acuerdo al lugar donde tienen que desenvolverse, a las situaciones que tienen que enfrentarse y las relaciones que existen entre dichos lugares.

Enfoque ecológico según Bronfenbrenner (1987, p.40):

Comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos.

Es decir que hay una relación entre el comportamiento del ser humano con los entornos donde éste se desenvuelve, no solo aquellos entornos cercanos sino también los lejanos. Bronfenbrenner (1987) nos habla de cuatro sistemas importantes que inciden en los seres humanos. El primero es el microsistema, toma en cuenta relaciones con los principales lugares donde se desenvuelven las personas como la escuela o el hogar. En dicho entorno se ve afectada la relación niño-padres, ya que las percepciones que tienen los profesores de los niños repercuten en el trato positivo o negativo que éstos reciben de sus padres.

En el microsistema se puede tomar en cuenta el **rol de la familia**, que es “crear los primeros vínculos emocionales y los primeros aprendizajes. Si estas primeras experiencias se han podido realizar en un clima afectivo, comunicativo y estimulante,

las bases quedan consolidadas” (Bonals, J. y Sánchez-Cano, M, 2007, p. 206), es decir que esto puede ser un factor que influya positiva o negativamente en el desenvolvimiento de los niños cuando ingresan al sistema escolar; el mesosistema tiene que ver con las interrelaciones que existen entre varios entornos en los que participa el ser humano; otro sistema es el exosistema, aquel en el cual las personas no están participando activamente en dicho entorno, pero influyen en el desarrollo, como el lugar de trabajo de los padres; y por último tenemos el macrosistema, el cual abarca las correspondencias que hay entre los sistemas mencionados anteriormente (micro, meso y exo).

Los niños son enviados a la escuela por los padres o representantes para que aprendan, y la función de la escuela es generar aprendizajes, sin embargo hay casos en los que no se logran estos aprendizajes, la etiología de este no aprendizaje puede ser muy diversa y no se analizará en este estudio.

El no aprendizaje se identifica de diferentes maneras, ya sea porque las relaciones de los sistemas ecológicos están en conflicto o porque los niños presentan alguna dificultad de aprendizaje.

### **Dificultades de aprendizaje (DA) y Dificultades específicas de aprendizaje (DEA)**

Según Yáñez (citado por Álvarez, L.,González-Pineda, J., Núñez, J.,Soler, E. 1999) las dificultades de aprendizaje (DA) en sentido amplio se identifican con las necesidades educativas especiales. Para no etiquetar a los sujetos, no se delimitan con precisión a qué tipo de dificultades se refieren, incluyendo en esta acepción desde dificultades leves hasta severas. Es decir que existe un grupo amplio de DA que los niños pueden presentar.

Así mismo Aguilera citando a Kass y Myklebust (2003, p.47) menciona que:

Dificultad de aprendizaje se refiere a uno o más déficits significativos en los procesos de aprendizaje. Los niños con dificultades de aprendizaje demuestran generalmente una discrepancia entre el logro actual y el esperado en una o más áreas tales como el habla, la lectura, el lenguaje escrito, las matemáticas y la orientación espacial.

Es decir que hay un amplio grupo de dificultades de aprendizaje, que se encuentran en las diferentes materias del currículo escolar, por lo que existe un criterio de especificidad, en el cual las dificultades de aprendizaje se manifiestan por áreas, de ahí se habla de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura o escritura (Álvarez, et al, 1999). Para su estudio debemos recordar que hay diferentes visiones, entre ellas la psicológica, psiquiátrica, biológica, pedagógica, entre otras. Este trabajo tienen sus bases en la visión pedagógica, desde la cual existen varias definiciones sobre DEA, como nos dice Aguilera citando a Kirk (2003, p.44):

Dificultades de aprendizaje específicas manifiestan un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o utilización del lenguaje hablado o escrito, que puede evidenciarse en alteraciones al escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos aritméticos.

En las definiciones antes mencionadas sobre dificultades de aprendizaje las áreas que se ven afectadas son las mismas. Podemos decir que la escritura, el lenguaje y el cálculo son las tres áreas principalmente afectadas al momento de presentarse una dificultad específica de aprendizaje. El Centro Nacional de Discapacidad de Aprendizaje<sup>2</sup> (2009) explica brevemente algunas de las dificultades de aprendizaje: en la escritura se encuentra la disgrafía, que puede caracterizarse por una letra ilegible y dificultad para organizar ideas, en el caso del lenguaje tenemos la dislexia, que se caracteriza por lectura o escritura al revés de letras o palabras.

Habiendo definido lo que son dificultades específicas de aprendizaje, también es necesario caracterizar a un niño que las presente, ya que muchas veces las personas se

---

<sup>2</sup> Centro Nacional de Discapacidad de Aprendizaje de Nueva York, fundado en 1977.



preguntan, cómo darse cuenta cuando un hijo o alumno tiene dificultades específicas de aprendizaje. Se puede tomar en cuenta la impulsividad, falta de concentración, inmadurez escolar, actitud pasiva para el aprendizaje, carencia de motivaciones, alteraciones emocionales o aprendizaje lento (Valdivieso, 1990).

Se ha tratado el tema de las dificultades específicas de aprendizaje, a continuación para una mejor comprensión se definirá lo que no se consideran DEA, según Aguilera citando a Kass y Myklebust (2003, p.347) “la dificultad de aprendizaje no es el resultado de deficiencias sensoriales, motrices, intelectuales o emocionales, o de ausencia de oportunidades para aprender”. Esto quiere decir que las discapacidades intelectuales, auditivas, visuales o motoras no son dificultades de aprendizaje específicas, pero éstas si se pueden presentar en niños que tienen dificultades de aprendizaje o viceversa.

Cuando se habla de dificultades de aprendizaje hay dos términos que pueden confundirse entre sí, el primero es **detección**, se refiere a la atención que prestan los profesores y padres a sus niños, percatándose de que algo está sucediendo, ya sea porque no participan en clase, no cumplen con las tareas tanto en casa como en la escuela o por las bajas calificaciones, por otro lado, el término **diagnóstico** para Brueckner (1975) se relaciona con representar, encasillar, predecir y en su caso explicar el comportamiento del estudiante en la escuela. Podemos decir entonces que primero hay que detectar que algo está sucediendo con el alumno, para luego diagnosticar lo que sucede, por qué sucede y cómo remediarlo.

Para poder diagnosticar a un estudiante, según Painl (1981) primero debemos conocer el motivo de la consulta, y por quién ha sido derivado, esto lo pueden hacer los

profesores o los padres que son los que comparten la mayor parte del tiempo con el niño; luego se empieza a recabar datos para conocer la historia del estudiante, conocer su entorno familiar, escolar y sus antecedentes, esta información ayuda a entender al niño y el por qué de sus comportamientos o dificultades; durante todo este proceso se utiliza una herramienta muy importante para todo profesional: la observación.

Dicha técnica los profesores la pueden poner en práctica en la escuela y los padres en casa, ya que estos son los microsistemas donde se desenvuelve el niño, sin dejar de lado a los orientadores o psicopedagogos, que empiezan a formar parte de la vida de este niño, que ha sido detectado por los profesores.

Luego de la observación, se pueden realizar diferentes pruebas según las necesidades de cada estudiante, entre estas pruebas existen las psicométricas que son aquellas que revelarán el aspecto intelectual de una manera más precisa; las proyectivas revelan las emociones y sentimientos de los niños; y también hay las específicas que son pruebas que ayudan a determinar las dificultades en áreas determinadas como lecto-escritura, matemáticas, entre otras. Se debe tomar en cuenta que las pruebas antes mencionadas son tomadas por profesionales del área de la psicopedagogía o psicología, más no por el profesor del aula.

Después de las pruebas se realiza un análisis del ambiente para poder tomar en cuenta como éste puede estar afectando al niño. Al final, y tomando en cuenta lo antes mencionado, el psicopedagogo puede emitir un diagnóstico, y ciertas estrategias de intervención en el aula, para ayudar su desenvolvimiento en la escuela y en el hogar.

Las **estrategias de intervención** son apoyos que los estudiantes necesitan, alternativas efectivas, que mediante acomodaciones o ajustes, respondan a diversas demandas (Latorre, A., Teruel, J., Bisetto, D., 2010).

Dichas estrategias se pueden desarrollar como nos dice Calvo (2012) cuando se presentan diferentes situaciones en el aula de clase y para resolverlas, los profesores ponen en práctica los conocimientos adquiridos teóricamente, es importante recordar que muchas veces lo teórico no resulta en la práctica, por lo que se debe tomar en cuenta las experiencias por las que han pasado para acomodar las estrategias, de acuerdo a las necesidades de cada estudiante.

Desde la percepción de los profesores, éstas pueden ser adecuadas que serían aquéllas que se deberían aplicar, las estrategias efectivas aquéllas con las que se lograría el objetivo propuesto y las aplicables, aquéllas que realmente se podrían ejecutar en el salón de clase, tomando en cuenta factores que pueden incidir positiva o negativamente en su aplicación como número de niños por aula, los recursos con los que el profesor cuenta, las normas de la institución educativa, entre otros factores.

Al trabajar con niños con dificultades específicas de aprendizaje hay estrategias que pueden ponerse en práctica. Como nos menciona Winebrenner (2000) se debe identificar estilos de aprendizaje y condiciones compatibles: realizar diferentes tipos de actividades, en las cuales el niño no pase sentado todo el tiempo; utilizar material concreto para que los niños con DEA puedan entender con más facilidad los temas que tratan en clase. También, los profesores, deben trabajar en el desempeño de los niños: revisando individualmente las tareas que son realizadas en clase y las que son enviadas a casa; proporcionar a los alumnos una lista de metas por lograr, para que ellos puedan elegir por cuál comenzar; así lo harán con más entusiasmo, ya que es algo que realmente desean hacer; se debe hablar pausadamente para que los niños comprendan lo que les están diciendo; establecer contacto visual cuando se habla con los niños que presentan DEA; usar el humor, esto ayuda a los niños a comprender mejor lo que se les explica,

debido a que es algo que podrán recordar ya que les llamó la atención la forma en la que el profesor lo dijo.

### **Pregunta General de Investigación**

¿Cuáles son las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación general básica (EGB) sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura en sus alumnos, de cincuenta y siete escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil, 2012-2013?

### **Preguntas específicas:**

1. ¿Cuál es el nivel de conocimientos de los profesores de tercero a séptimo año de EGB sobre las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas particulares?
2. ¿Cómo identifican los profesores de tercero a séptimo de EGB las dificultades específicas de aprendizaje en escuela particulares?
3. ¿Cuáles son las posibles estrategias de intervención en el aula, adecuadas, efectivas y aplicables en casos de dificultades específicas de aprendizaje por parte de los profesores de tercero a séptimo de EGB de escuelas particulares?

### **Metodología de Investigación**

En esta sección se describe la metodología aplicada para la ejecución de investigación, en la que participó un grupo de cinco investigadoras, teniendo cada una a su cargo la investigación en un número determinado de escuelas. Por lo expuesto se combinará la descripción de la metodología de la investigación general con elementos correspondientes al trabajo realizado en las 57 escuelas particulares.

## **Paradigma**

El paradigma “es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para un estudio. Sirve como guía para los profesionales en una disciplina, porque indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar” (Kunh citado por Medina, C., 2001, p. 79). Debido a la línea de investigación en este trabajo se aplicará el paradigma cuantitativo, porque “*aborda dimensiones medibles, cuantificables [y su] análisis los investigadores lo realizan con distancia adecuada de los actores y escenarios*” (Galeano, 2008, p. 26).

## **Método y diseño de la investigación**

Se propuso realizar una investigación básica y de campo. Su nivel de análisis fue exploratorio debido a que ayudó a los investigadores a tener un mejor conocimiento del problema, y descriptivo ya que “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos o comunidades” (Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., 2010, p.80). En este caso se trabajó con profesores de escuelas particulares.

Se trata de una investigación no experimental, ya que para su ejecución la investigadora no manipuló variables, y transeccional debido a que se “recolectaron datos en un solo momento” (Hernández. et al, 2010, p.151). Se aplicó la técnica encuesta la cual “consiste en someter a un grupo o a un individuo a un interrogatorio invitándoles a contestar una serie de preguntas del cuestionario” (Eyssautier, M., 2002, p.214) para lo cual se desarrollaron tres cuestionarios, incluyendo preguntas cerradas y abiertas (Anexo 1).

### **Muestra o participantes**

La unidad de análisis con la que se trabajó fue: escuelas que tienen todos los niveles de EGB primaria, ubicadas en el cantón Guayaquil, particulares, de educación regular, escuelas femeninas, masculinas y mixtas, matutinas y vespertinas, ubicadas en el sector urbano (norte, centro y sur de la ciudad), de fácil acceso y cuya ubicación brindare seguridad a la investigadora. Se excluyeron escuelas especiales, ya que a ella asisten alumnos que tiene un diagnóstico específico de discapacidad, municipales por ser de formación artesanal, rurales por la dificultad en el acceso, unidocentes, nocturnas, interculturales bilingües y aquéllas que estaban ubicadas en sectores urbano-populares para evitar poner en riesgo de agresión, robo u otra situación peligrosa a la investigadora.

La selección de la muestra, en relación a las escuelas, correspondió a un muestreo no probabilístico, deliberado o por conveniencia y estratégico, en el que según Cea (2001) la selección de las unidades muestrales responde a criterios subjetivos acorde con los objetivos de la investigación.

Se realizó un filtro al listado de escuelas particulares y fiscales, tomando en cuenta aquellas que contaban con todos los años de EGB primaria, que estuviesen ubicadas en un sector seguro, y se les dio prioridad a aquellas escuelas que tuvieron mayor disposición para participar en este estudio.

Realizado el filtro del listado total de escuelas (4.141) de la provincia del Guayas<sup>3</sup> el universo de escuelas urbanas y en funcionamiento en el cantón Guayaquil es de 832, que representa el 20% del total de escuelas de la provincia. La muestra inicialmente considerada para el desarrollo de este estudio fue de 387 escuelas (40% del total de escuelas del cantón) entre fiscales (157) y particulares (229). Esta muestra

---

<sup>3</sup> Listado proporcionado por la Subsecretaría de Educación, Mayo 2012.

debió ser recalculada por el retiro de dos miembros del equipo de investigación, representando la reducción del número de escuelas privadas de 229 a 114. La muestra total de escuelas (particulares y públicas) con la que se realizó este estudio fue de 271 que representa el 32% del total de escuelas de Guayaquil.

Total Escuelas Provincia Guayas	Total escuelas Guayaquil	Muestra total
4.141	832	271

Figura 2. Universo y muestra total de estudio

La muestra de escuelas particulares para la ejecución de este estudio, se obtuvo del listado proporcionado por la Subdirección de Educación del Guayas, priorizando aquellas escuelas particulares que aceptaron participar en la investigación. A este listado se agregaron escuelas, en funcionamiento en el marco normativo de la Subsecretaría de Educación-Distrito Guayas, a pesar de no constar en el listado y se descartaron otras, que a pesar de constar en el listado han cerrado y no las han eliminado del sistema.

Aplicando el programa Sample Size Calculator<sup>4</sup>, a nivel general con la muestra considerada se obtuvo un margen de error de 4.92 y un nivel de confiabilidad del 95%.

En la siguiente tabla se detalla la composición de la muestra definitiva y específica por tipo de escuela:

Total escuelas fiscales	Muestra escuelas fiscales	Total Escuelas particulares	Muestra escuelas particulares
268	<b>157 (59%)</b>	564	<b>114 (20%)</b>

Figura 3. Muestra específica del estudio.

Los niveles de confiabilidad para las dos muestras fueron de 95%, variando los márgenes de error que en el caso de la muestra de escuelas fiscales fue de 5 y para las escuelas particulares fue de 7.13.

<sup>4</sup> Para el cálculo de los valores mencionados se aplicó el programa Sample Size Calculator (<http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>).

Como unidad de estudio se consideró a los profesores de tercero a séptimo año de EGB de las escuelas seleccionadas para este estudio, hombres y mujeres, profesores de grado y/o lengua, según las características de las escuelas. No se trabajó con profesores de educación física ni actividades prácticas. Así mismo no se trabajó con profesores de aula de recursos o recuperación, en caso de existir en la escuela.

### **Instrumentos y procedimientos de recogida de datos**

Las preguntas de investigación fueron trabajadas con la técnica encuesta, y se aplicaron tres cuestionarios (Anexo 1, Cuestionarios), adaptados y contextualizados a partir de los cuestionarios proporcionados por la Universidad La Laguna de España. Estos instrumentos incluyeron preguntas abiertas y cerradas. Su aplicación fue individual, y la investigadora recogió los datos directamente de los informantes.

La validación de los instrumentos para la recolección de datos fue de constructo que consiste en la “delimitación clara y precisa de los conceptos teóricos” (Cea, 2001, p. 121). Se realizó un pilotaje con tres escuelas, parte de la muestra.

Luego de realizar dicho pilotaje se efectuó una adaptación a los cuestionarios, ya que se modificaron algunas palabras y la técnica de aplicación. Al inicio la investigadora aplicó los cuestionarios con cada profesor, luego se trabajó con la modalidad auto aplicación, es decir que los profesores llenaron los cuestionarios en presencia de la investigadora, por si surgía alguna inquietud o dificultad. Esta adaptación se dio debido a que así se podían realizar los cuestionarios con varios profesores a la vez, ya que se aprovechaba el momento en el que estaban libres<sup>5</sup>.

A continuación se detalla, en la figura 4, la relación entre preguntas específicas de investigación, la técnica o instrumento y muestra.

---

<sup>5</sup> En conclusiones se tocará el tema de la realización de las encuestas, detallando la participación de los profesores.



PREGUNTAS ESPECIFICAS	TÉCNICA/ INSTRUMENTO	MUESTRA
¿Cuál es el nivel de conocimientos de los profesores de tercero a séptimo año de EGB sobre las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas particulares?	Encuesta Cuestionario 1 y 2 Anexo 1	100% de profesores de 57 escuelas particulares de tercero a séptimo de EB de todos los paralelos.
¿Cómo identifican los profesores de tercero a séptimo de EGB las dificultades específicas de aprendizaje en escuela particulares?	Encuesta Cuestionario 1 y 2 Anexo 1	100% de profesores de 57 escuelas particulares de tercero a séptimo de EB de todos los paralelos.
¿Cuáles son las posibles estrategias de intervención en el aula, adecuadas, efectivas y aplicables en casos de dificultades específicas de aprendizaje por parte de los profesores de tercero a séptimo de EGB de escuelas particulares?	Encuesta Cuestionario 2 y 3 Anexo 1	100% de 57 escuelas particulares de tercero a séptimo de EB. de todos los paralelos.

Figura 4. Resumen de Preguntas, Técnicas, Instrumentos y Muestra.

### VARIABLES DE ESTUDIO

A continuación se detalla la variable y sus indicadores de estudio:

VARIABLE	CONCEPTUALI- ZACION DE LA VARIABLE	OPERACIONALI- ZACION	INDICADORES	ITEM
Dificultades específicas de aprendizaje	“... cuando los alumnos no aprenden en el contexto del aula con los recursos ordinarios y se observa un desfase entre ellos y sus compañeros en cuanto a los aprendizajes básicos que deberían haber alcanzado, independientemente de que esta dificultad sea debida a deficiencias sensoriales, mentales, motrices, socioambientales o éticas” (Min. De Educación y Ciencia, 1992 citado por Jiménez, 1999, p. 27).	Cuestionario 2 Índice general de conocimientos.	Respuestas: 0 = error 1 = no sabe 2 = correcto  Máximo 100 Mínimo 58.	37 preguntas. Incluyen ítems sobre conocimiento, síntomas /diagnóstico e intervención.
		Subíndices de conocimiento sobre:  - Conocimiento general - Síntomas/ Diagnóstico - Intervención	Cuestionario 2 Respuestas: 0 = error 1 = no sabe 2 = correcto  Máximo 100 Mínimo 58.	Conocimiento = 11 preguntas (ítems 3, 5, 6, 9, 15, 17, 22, 23, 29, 30 y 36).  Síntomas/Diagnóstico = 13 preguntas (ítems 1, 4, 10, 11, 13, 16, 18, 25, 26, 31, 33, 34 y 37).  Intervención = 13 preguntas (2, 7, 8, 12, 14, 19, 20, 21, 24, 27, 28, 32 y 35).

VARIABLE	CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VARIABLE	OPERACIONALIZACIÓN	INDICADORES	ITEM
		<b>Estrategias de intervención, definidas como</b> las acciones organizadas que un profesor puede llevar a cabo con alumnos que presentan DEA en lectura y escritura.	Cuestionario 3. Respuestas: Mucho = 3 Bastante = 2 Poco = 1 Nada = 0	<b>Cuestionario 3</b> 1.- Ubicación del alumno con DEA. 2.- Supervisión permanente de tareas para pasar de una a otra. 3.- Uso de apoyos y refuerzos visuales. 4.- Afianzar y automatizar el proceso de lectura de palabras. 5.- Copia de letras . 6.- Proporcionar guías de tareas escritas secuenciales. 7.- Evaluación mediante diversidad de procedimientos . 8.- Trabajo conjunto profesor de lectura y escritura con orientador y otros profesionales. 9.- Ampliar tiempo de evaluación. 10.- Aplicación de lecturas repetidas.

Figura 5. Conceptualización y Operacionalización de la variable de estudio.

### Índice de conocimientos sobre DEA

Para explorar el nivel de conocimientos de los profesores en relación a las DEA, se decidió calcular un índice general de conocimientos, que incluye tres subíndices correspondientes a las categorías: conocimiento, síntomas y diagnóstico e intervención, en tanto un índice “es un fenómeno observable que es sustituido por un fenómeno

menos observable y (...) simplifica las comparaciones” (Kerlinger, N. F. y Lee, H., 2001, p. 189 y 190).

Los resultados obtenidos contribuyeron a determinar el nivel de conocimientos -generales y por categorías- actual de los profesores de tercero a séptimo de EGB sobre DEA en base a un solo número tanto a nivel de conocimiento general como por categorías.

Para el cálculo del índice general se consideró como máximo puntaje 74 puntos (si las 37 repuestas fuesen correctas). Se procedió a sumar el puntaje individual de aciertos (según tabla Anexo #2) para dividirlo por 74 y multiplicarlo por cien para facilitar el manejo y representación de los datos<sup>6</sup>: ( $igc = [pi/74] * 100$ ). El valor obtenido representa el índice de conocimiento general de cada sujeto.

Se aplicó el mismo procedimiento para el cálculo de los subíndices por cada indicador, variando los denominadores: sub- índice de conocimientos con 11 ítems ( $sic = [ps/22] * 100$ ), sub-índice de síntomas/diagnóstico con 13 ítems ( $sics/d = [pi/26] * 100$ ) y subíndice de intervención con 13 ítems ( $sigi = [pi/26 * 100]$ ).

El equipo de investigación construyó la escala de valores y nominal que se presenta a continuación para determinar los niveles de conocimientos:

<b>Puntaje</b>	<b>Valor</b>	<b>Escala Nominal</b>
Mayor de 90	5	Muy altos conocimientos
90 – 80	4	Altos conocimientos
79 – 69	3	Medianos conocimientos
68 – 58	2	Bajos conocimientos
58 y menos	1	Carece de conocimientos

Figura 6. Escala de valores y nominal.

<sup>6</sup> Siguiendo la recomendación de Kerlinger y Lee (2001), para quienes los datos deben ser reducirse a formas manejables y manipulables por los investigadores y considerando que se trata de un estudio descriptivo se decidió multiplicar el resultado por cien.

### **Análisis de datos**

El análisis cuantitativo de frecuencias de todos los items del cuestionario se realizó utilizando procedimientos de estadística descriptiva tales como medidas de tendencia central: “media o promedio aritmético de una distribución y moda categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia” (Hernández, et al, 2010, p. 292). Dichas medidas “describen cómo se agrupan los atributos de una variable alrededor de un ´valor típico´ de la distribución” (Cea, 2001, p. 328) y se utilizó el programa estadístico SPSS versión 19. Para la representación gráfica de las frecuencias y/o porcentajes de los items se utilizaron diagramas de barras y pastel.

Para el análisis de cómo definen los profesores las dificultades específicas de aprendizaje (pregunta abierta) se hizo una triangulación de la pregunta abierta con los resultados del índice de conocimientos general y se recuperaron aquéllos testimonios relevantes citando las palabras utilizadas por los sujetos de estudio.

### **Consideraciones éticas**

A las investigadoras se les facilitó una carta (Anexo 3) por parte de la Universidad Casa Grande, para que puedan presentarse ante los directivos de las instituciones. La presentación e introducción del proyecto fueron realizadas por las investigadoras, no fue necesario la participación del coinvestigador y directora de la investigación a las escuelas.

La información personal de los profesores de cada institución se mantuvo en reserva.

Para el control de las investigadoras se realizó una ficha (Anexo 4), donde se registraron datos de identificación de los profesores y de la institución, más en el análisis de estos no se mencionarán los nombres de las escuelas ni de los profesores, ni se adjuntarán como anexos.

A continuación se detalla el calendario que se cumplió para realizar este estudio:

Actividad	Mes1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
Revisión antecedentes	x	x				
Redacción introducción, revisión literatura	x	x				
Aplicación instrumentos		x	x			
Tabulación datos			x			
Análisis de datos				x		
Redacción documento final				x	x	
Presentación resultados						x

Figura 7. Cronograma de actividades.

## Resultados

A continuación se presenta una caracterización de la muestra en cifras, además del nivel de conocimientos generales, de síntomas y diagnóstico e intervención de dificultades específicas de aprendizaje que tienen los profesores, y cómo algunos factores pueden influir dichos conocimientos.

### Caracterización de la muestra

Las encuestas fueron realizadas a 224 profesores, de 57 escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil, distribuidas de la siguiente manera: el 26% de escuelas pertenecen al Distrito 1-Parroquia Ximena: Sur, el 30% al Distrito 5-Tarqui: Ciudadela Bolivariana, Kennedy y Urdesa, el 21% Distrito 6-Tarqui: Av. Juan Tanca Marengo, Av. De las Américas y Av, Pedro Menéndez, el 18% al Distrito 9-Tarqui: Ceibos y Vía a la Costa, por último el 5% pertenece al Distrito 3-Pedro Carbo y 9 de Octubre. A continuación en la figura 8 se puede observar lo antes mencionado:



**Figura 8:** Distribución de las escuelas.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

De los profesores encuestados el 6% son hombres, mientras el 94% son mujeres.

Los encuestados se encuentran entre 19 y 71 años de edad, siendo la media de 41 años. En relación a los años de experiencia, el más alto porcentaje (63%) de profesores cuenta con más de 11 años de experiencia, el (24%) tiene de 6 a 10 años, así mismo el (13%) de profesores tiene de 1 a 6 años, mientras el (1%) tiene menos de un año trabajando como docente.

Esta encuesta fue dirigida a profesores de tercero a séptimo año de educación general básica, los grados en los que los encuestados dan clases, están divididos equitativamente, ya que aproximadamente un 20% de profesores dan clases en cada grado.

El nivel de estudio que presentan los encuestados es el siguiente:



**Figura 9:** Nivel de estudio.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

Como se puede observar en la figura 9 el 60% de los profesores tiene un nivel de licenciatura, también hay un 11% que tiene otro título, como psicólogos, educadores de párvulos, administradores de empresa, entre otros. Así mismo hay un 6% de encuestados que tienen únicamente título de bachiller, y un 4% de profesores cuentan con título de maestría o diplomado.

A continuación, se mostrará el origen de los conocimientos de los encuestados sobre las dificultades específicas de aprendizaje:



**Figura 10:** Fuentes de conocimientos.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

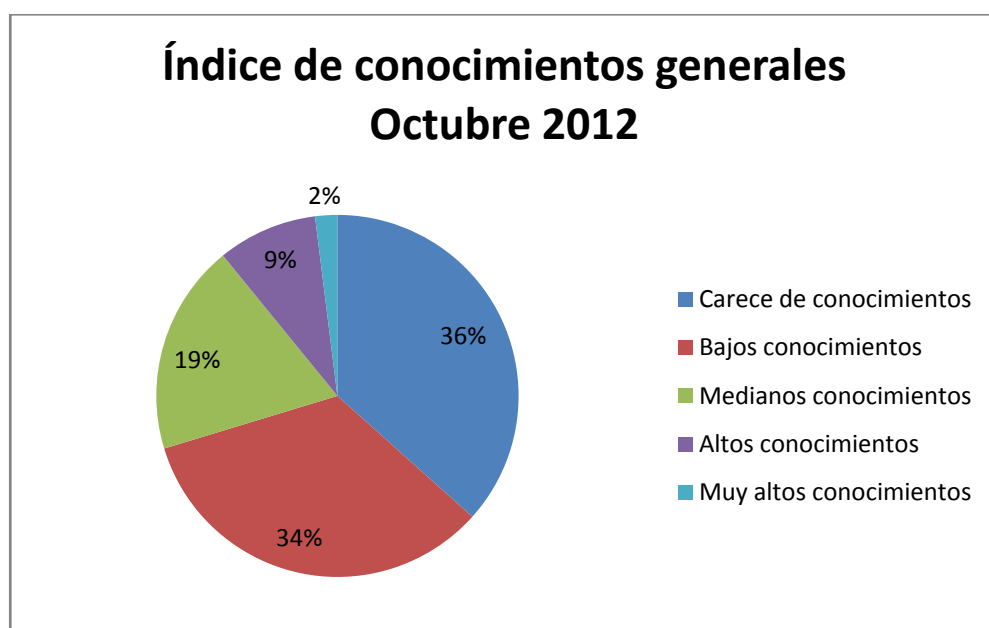
**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

Como se puede apreciar (figura 10), el 72% de los profesores obtuvieron sus conocimientos de la lectura de libros y artículos y el 65% de la experiencia profesional. La información que comparte el orientador con los profesores es también una fuente importante de obtener conocimientos (40%).

Otra fuente de conocimiento, son los cursos que reciben los docentes, el 34% ha asistido a cursos en los últimos tres años.

De los 224 profesores un 83% ha derivado a niños al psicopedagogo, y en algún momento el 84% de encuestados ha tenido integrado a un niño con dificultades específicas de aprendizaje dentro del aula, mientras un 62% trabaja actualmente con un niño integrado.

Es importante recordar que para un mejor estudio de los resultados obtenidos se construyó un índice de conocimientos generales y unos sub índices: conocimientos generales, de síntomas y diagnóstico y de intervención de dificultades específicas de aprendizaje. A continuación se presentan los resultados del índice general de conocimientos sobre DEA:



**Figura 11:** Índice de conocimientos generales

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez



Como se puede observar en la figura 11, el mayor porcentaje (36%) de profesores cuentan con un escaso nivel de conocimientos generales sobre DEA, con un 34% se encuentran aquellos profesores que tienen un bajo nivel de conocimientos, luego con un 19% están los maestros que tienen un nivel medio de conocimientos, con un 9% están los que tienen altos conocimientos y por último están aquellos que cuentan con muy alto nivel de conocimientos (2%).

A continuación se presentan los resultados de la investigación según las preguntas específicas de la misma.

### **¿Cómo conceptualizan y cuál es el nivel de conocimientos de los profesores de tercero a séptimo año de EGB, sobre las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas particulares?**

A continuación se muestra la información relacionada a las definiciones de dificultades específicas de aprendizaje, y al conocimiento general que tienen los profesores, y cómo ciertos factores como los cursos realizados, el origen de sus conocimientos, la edad y el nivel de estudios, pueden influir en dicho conocimiento.

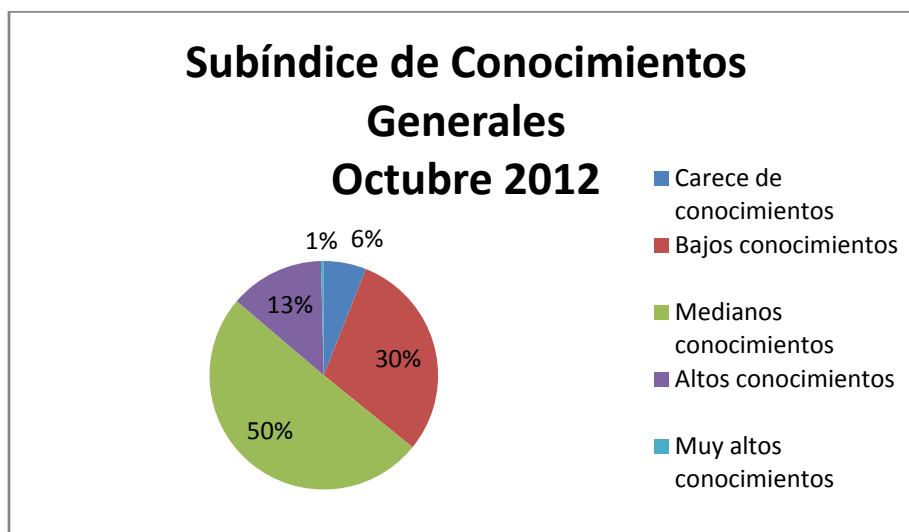
Antes de presentar la información sobre la conceptualización de las DEA, es importante mencionar que no se ha realizado un análisis cuantitativo en esta variable, ya que se pudo encontrar 224 respuestas diferentes, por lo que se tomaron casos relevantes para mostrar estos resultados.

Algunos de los profesores mencionan cuáles son las dificultades de aprendizaje más comunes, como en el caso# 58, profesor de cuarto año de educación general básica “dislexia, dificultades numéricas y disortografía”, otros indican las causas por las que creen se presentan estas dificultades, así lo menciona el caso# 10, profesor de tercer año de EGB “poca atención por parte de los padres de familia hacia sus hijos, mal

comportamiento por parte de los estudiantes, poco interés hacia el aprendizaje en los estudiantes”, otra afirmación que se repetía a menudo era parecida a la del caso# 13, profesor de séptimo año de educación general básica, “falta de motivación en la educación inicial”.

Se encontraron conceptos acertados sobre las dificultades específicas de aprendizaje como el del caso#15, profesor de quinto y séptimo de EGB, “son las alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escuchar, leer, escribir, hablar, razonamiento o habilidades matemáticas” y habían otros que no se relacionaban con el tema como el del caso# 132, profesor de quinto año de educación general básica “la facultad que tiene el niño para aprender”.

A continuación se presentará en porcentajes los conocimientos generales que tienen los profesores sobre dificultades específicas de aprendizaje:



**Figura 12:** Nivel de Conocimientos Generales.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

En la figura 12, el 50% de los encuestados tienen medianos conocimientos sobre dificultades de aprendizaje, por lo que se puede concluir que a pesar de que los profesores tienen una idea de lo que es teóricamente DEA, no tienen un alto nivel de conocimientos sobre éstas.



**Figura 13:** Cursos y Conocimientos Generales.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

Al momento de relacionar los conocimientos generales que tienen los profesores con los cursos realizados (figura 13), se puede observar que en los primeros niveles (carece y bajos conocimientos), aquellos profesionales que han asistido a cursos tienen más conocimientos que los que no han asistido. A partir de medianos hasta altos conocimientos, la información cambia, ya que aquellos profesores que no han asistido a cursos tienen un mayor nivel de conocimientos que aquellos que han asistido

La experiencia puede ser otro factor que influye en el nivel de conocimientos generales de los profesores, lo que se muestra a continuación en la figura N°14:

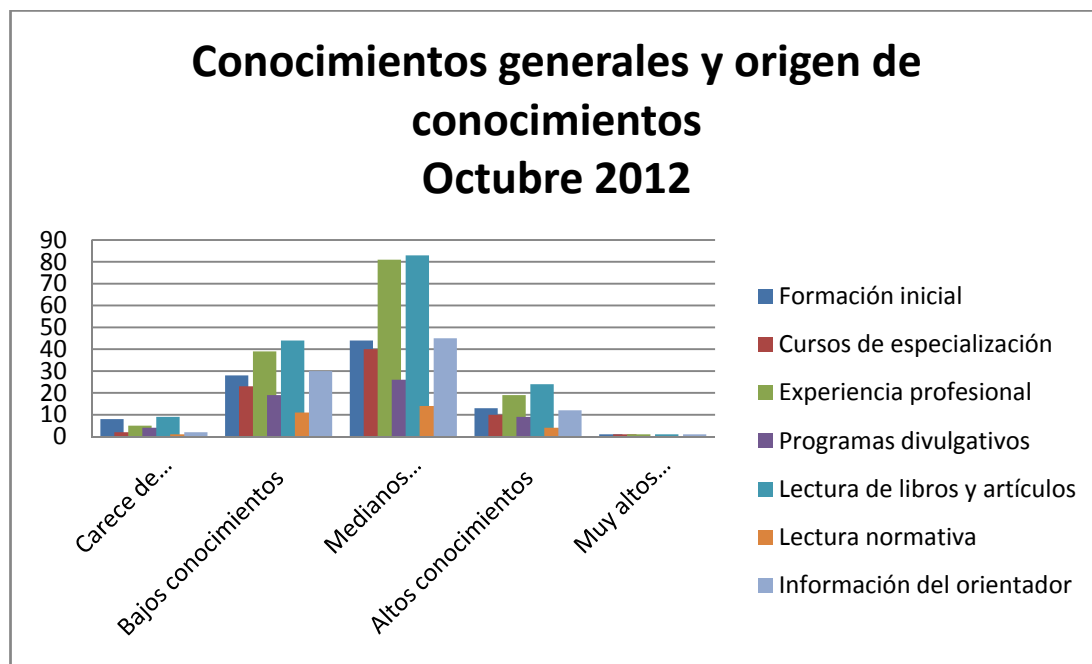


**Figura 14:** Experiencia y Conocimientos Generales.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

En todos los niveles de conocimientos el mayor número de encuestados pertenece al rango de más de 11 años de experiencia, por lo que se puede decir que los años de trabajo no influyen en los conocimientos que tienen los profesores sobre dificultades específicas de aprendizaje.

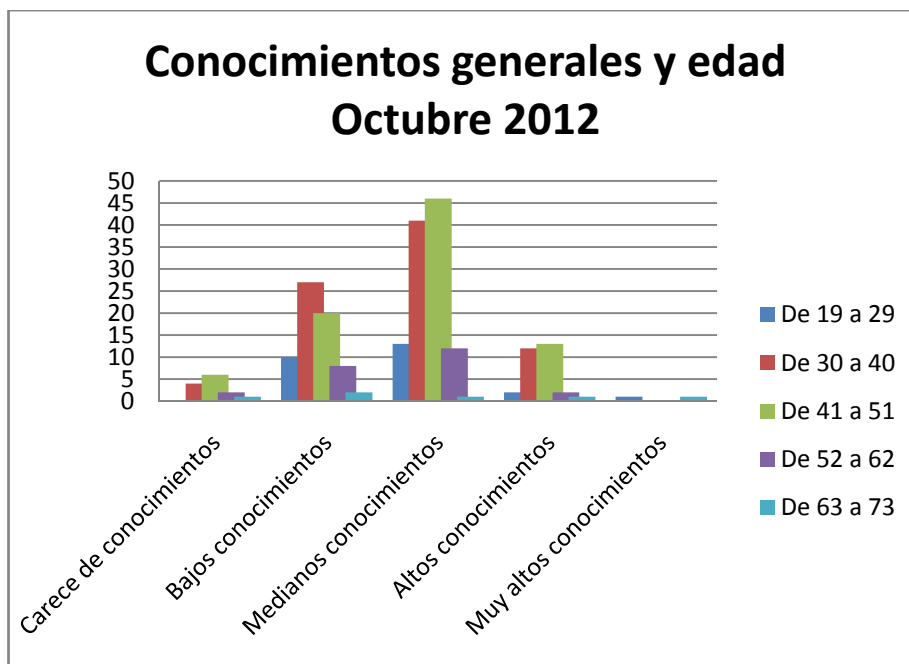


**Figura 15:** Conocimientos generales y origen de conocimientos.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

Como se puede observar (figura 15), las fuentes de conocimientos más frecuentes son cursos de especialización, la experiencia de trabajo con niños que presentan DEA, la lectura de libros y artículos y la información que comparte el orientador con el profesor. En los casos antes mencionados los encuestados tienen un mayor nivel de conocimientos generales.



**Figura 16:** Conocimientos y edad.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

En el caso de la relación de los conocimientos y la edad (figura 16), se puede observar que los profesores con medianos y altos conocimientos, se encuentran entre 41 a 51 años. A pesar de que en el rango de muy altos conocimientos se encuentran profesionales de otras edades. Se puede inferir que los profesores que obtuvieron un mayor nivel de conocimientos han tenido una instrucción o experiencias diferentes a los demás.



**Figura 17:** Conocimientos generales y nivel de estudio.

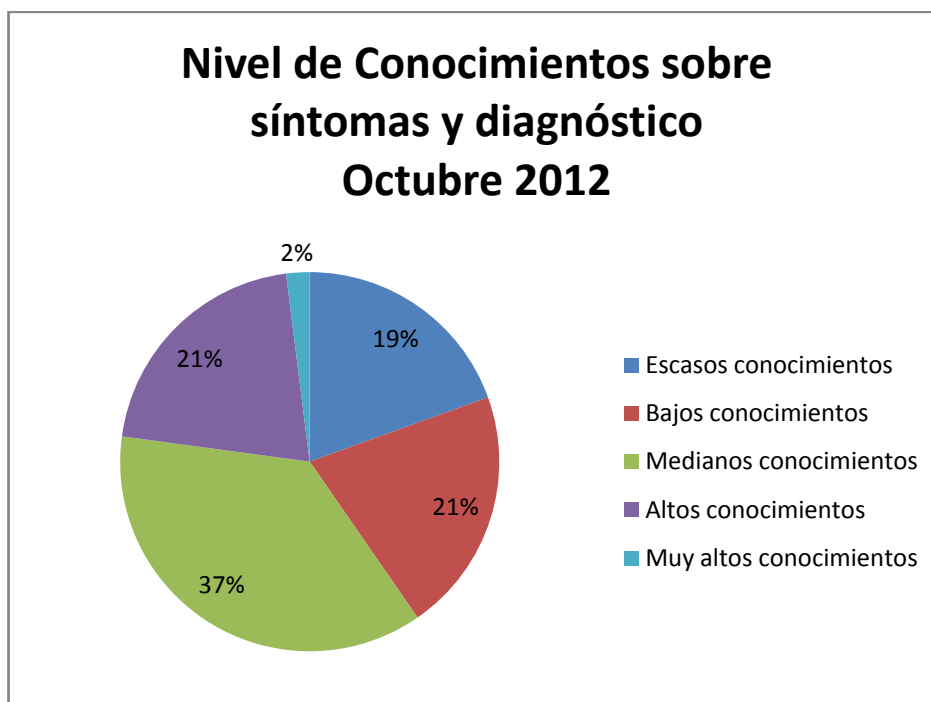
**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

Cuando se relacionan los conocimientos generales y el nivel de estudios (figura 17), se puede observar que profesionales con distintos títulos se encuentran en los tres primeros rangos (Carece, bajos y medianos conocimientos), a diferencia de altos conocimientos donde se encuentran aquellos que cuentan con títulos desde normalistas hasta otros tipos de títulos como educadores de párvulos o psicólogos.

### ¿Cómo identifican los docentes de tercero a séptimo año de EGB las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas particulares?

A continuación se presentan los resultados del nivel de conocimientos que tienen los profesores sobre los síntomas y diagnóstico de las DEA, tomando en cuenta factores como experiencia, cursos y origen de los conocimientos y su influencia en este nivel, además se presentan cuáles son las formas en la que los encuestados detectan las DEA.



**Figura 18:** Nivel de conocimientos sobre síntomas y diagnóstico.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

El nivel de conocimientos sobre signos y diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje es más alto al de conocimientos generales sobre DEA. En la figura 18 se

puede observar un 21% de profesores en el rango de altos conocimientos, un número elevado comparado con el gráfico de conocimientos generales. En el rango de muy altos conocimientos hay un 2% de profesores, a diferencia del resultado en conocimientos generales donde no se obtiene ningún porcentaje en este nivel.

A continuación se relacionará la experiencia con el nivel de conocimientos sobre síntomas y diagnóstico de dificultades específicas de aprendizaje.



**Figura 19:** Experiencia y conocimientos sobre signos y síntomas.

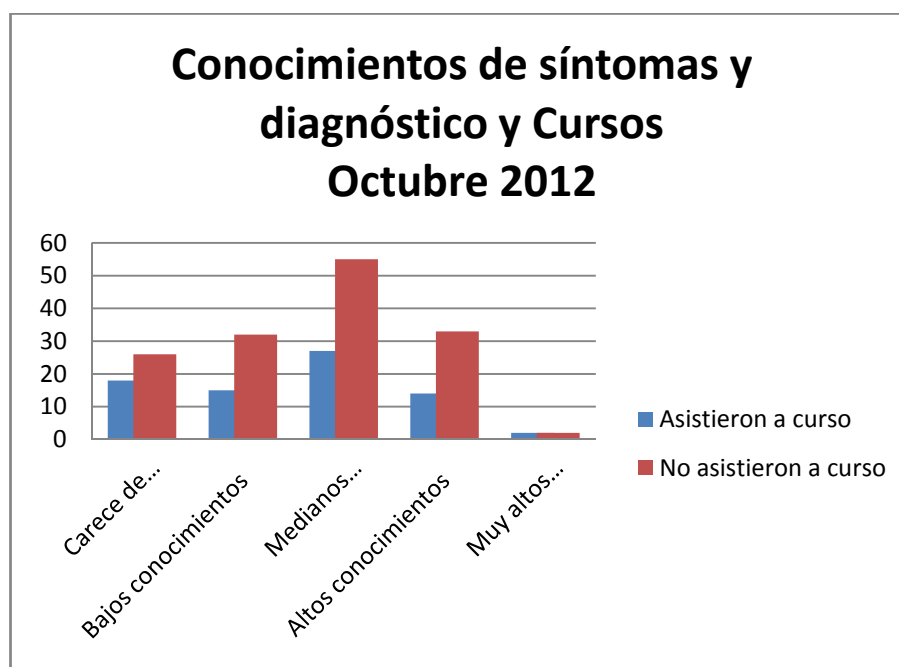
**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

Comparando los resultados de conocimientos sobre síntomas y diagnóstico con el nivel de experiencia que tienen los profesores (figura 19) se puede decir que los profesores en general tienen más altos conocimientos en el área de la identificación o detección de dificultades específicas de aprendizaje. Sin embargo el factor experiencia no influye en lo que los profesores perciben por síntomas y diagnóstico que presentan los niños con DEA, ya que a pesar de que en los rangos altos se encuentran los

profesores con mayor experiencia, en los bajos también, y es un número considerable (20%).

Otro factor con el que se puede relacionar los conocimientos sobre síntomas y diagnóstico son los cursos que han recibido los profesores:



**Figura 20:** Conocimientos de síntomas y diagnóstico y cursos.

**Fuentes:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

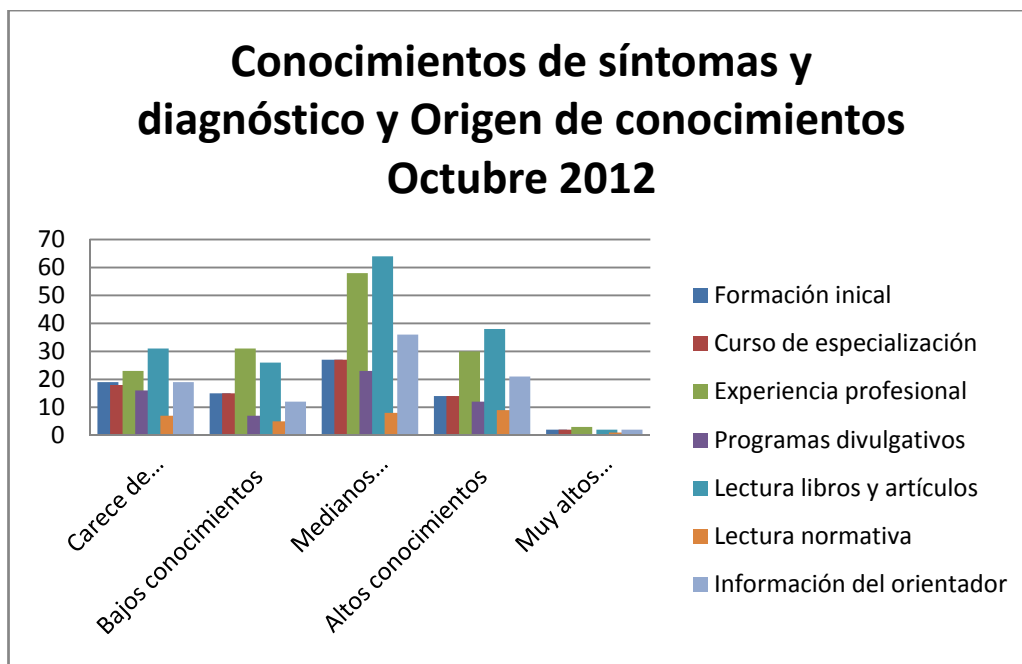
**Elaborado por:** María Belén Jiménez

Como se puede observar en la figura 20, el mayor número (60) de profesores que no asistieron a cursos sobre DEA poseen un nivel mediano de conocimientos sobre los mismos, así como quienes sí asistieron, seguidos por altos (33) bajos conocimientos.

Llaman la atención los valores bajos pero similares en el rango de muy altos conocimientos entre quienes asistieron y quienes no asistieron a curso sobre DEA.

Se muestra a continuación la relación que hay entre la vía en la que los profesores obtuvieron los conocimientos con los conocimientos de síntomas y diagnóstico.





**Figura 21:** Conocimientos de síntomas y diagnóstico y origen de conocimientos.

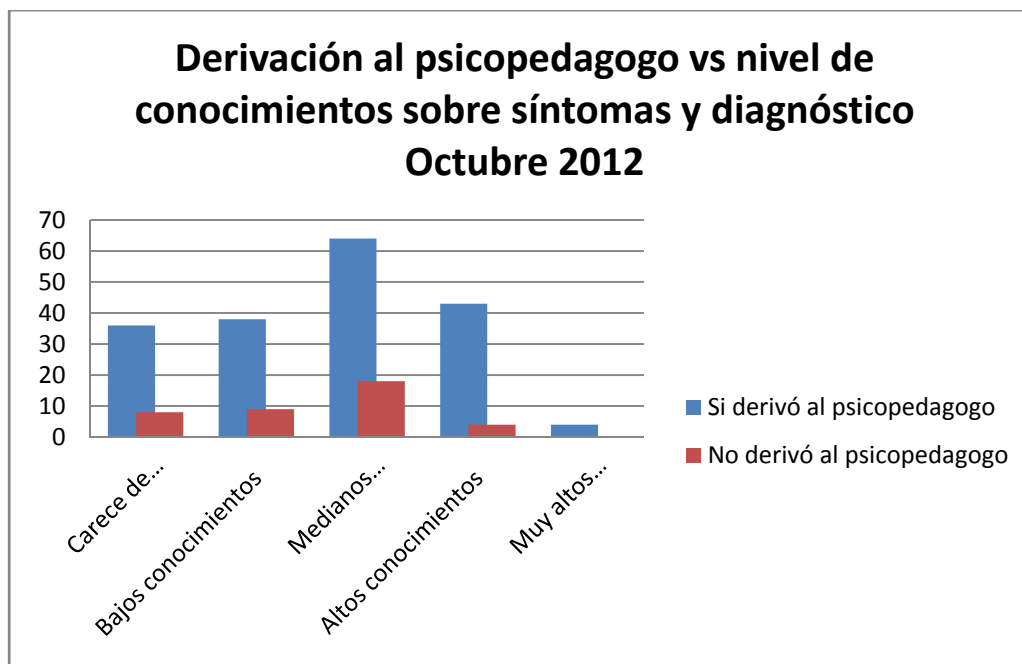
**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

En el caso de los conocimientos de síntomas y diagnóstico (figura 21), se puede ver que la fuente de conocimientos de los profesores, es en gran parte por medio de la lectura de libros y artículos, experiencia profesional y la información del orientador, al igual que en el subíndice de conocimientos generales.

En el rango de muy altos conocimientos los profesores obtuvieron sus conocimientos de la mayoría de las opciones, menos de las normativas, se puede inferir que éstas no son de tanta importancia al momento de hablar de síntomas y diagnóstico.

Anteriormente se ha mencionado cómo influyen diferentes factores como la experiencia y los cursos en el nivel de conocimientos sobre síntomas y diagnóstico, ahora se lo tomará en cuenta para relacionarlo con las derivaciones que realizan los profesores al psicopedagogo, como nos muestra la figura 22 a continuación:



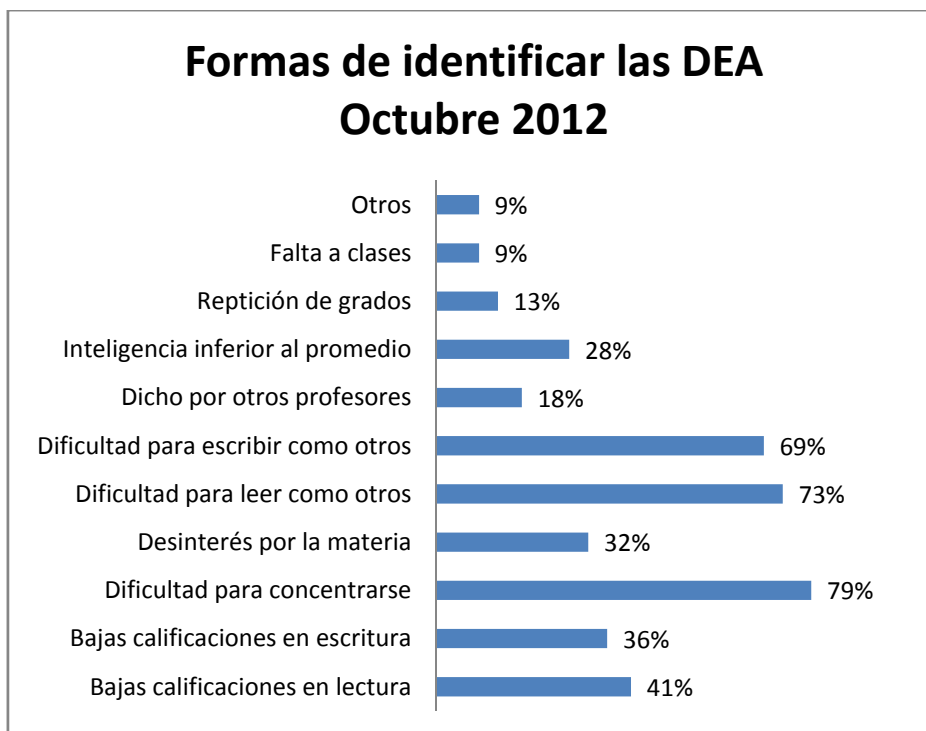
**Figura 22:** Derivación al psicopedagogo vs nivel de conocimientos sobre síntomas y diagnóstico.

**Fuente:** Profesores de tercero a séptimo año de EGB de escuelas particulares.

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

En la figura 22 se puede observar que los profesores que poseen altos, medianos, bajos conocimientos, así como los que carecen de éstos han derivado a los alumnos al psicopedagogo, encontrándose el mayor número en el grupo de medianos conocimientos (64). Los profesores con muy altos conocimientos, no registran la derivación de casos a psicopedagogos. Así mismo se aprecia que quienes más derivan son los profesores que poseen medianos, bajos conocimientos y aquéllos que carecen de conocimientos sobre DEA, mientras que los profesores que poseen altos conocimientos son quienes menos derivan los casos (4).

A continuación se presenta la figura N°23 que describe cómo los profesores detectan las DEA en sus alumnos.



**Figura 23:** Formas de identificar las DEA

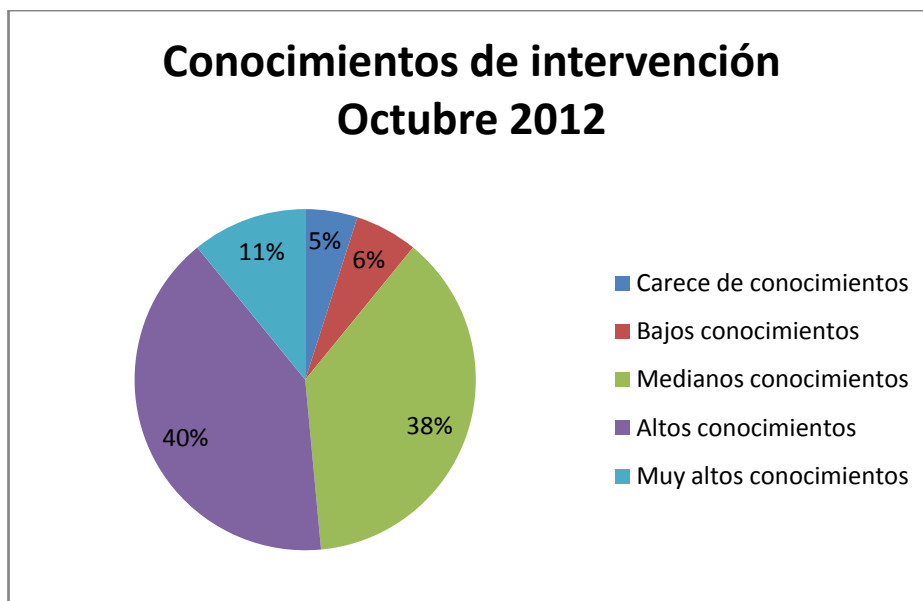
**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

Como se aprecia en la figura 23, los profesores identifican a un niño con DEA cuando presentan dificultad para concentrarse (79%), dificultad para leer como otros (73%) y dificultad para escribir como los demás (69%); el factor de la experiencia no cambia los resultados antes mencionados ya que siguen siendo valores muy parecidos.

**¿Cuáles son las posibles estrategias de intervención en el aula, en casos de dificultades específicas de aprendizaje por parte de los profesores de tercero a séptimo año de EGB, en escuelas particulares?**

A continuación se da a conocer el nivel de conocimientos que tienen los profesores sobre intervención y cómo la experiencia, los cursos y el origen de conocimientos influyen en éstos. Además se detallan las estrategias que según los docentes son adecuadas, efectivas y aplicables.



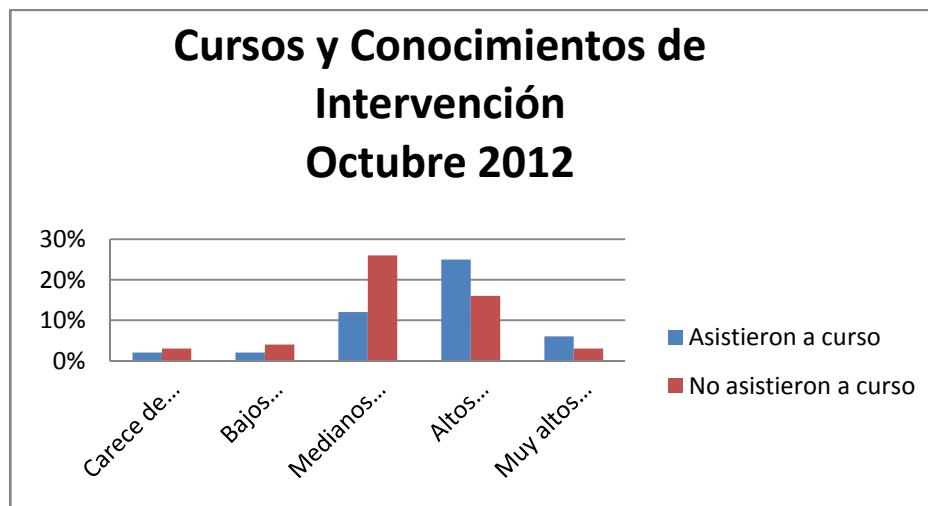
**Figura 24:** Conocimientos de intervención.  
**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil  
**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

La figura 24, muestra que un 40% de encuestados tiene altos conocimientos sobre intervención, mientras un 11% tienen muy altos conocimientos. Tomando en cuenta los niveles de conocimientos generales, síntomas y diagnóstico y sobre intervención de DEA, se puede decir que los profesores tienen mayores conocimientos en estos últimos (intervención).



**Figura 25:** Conocimientos de intervención y experiencia.  
**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil  
**Elaborado por:** María Belén Jiménez

En la figura 25 se puede observar que aquellos profesores con más de un año de experiencia han obtenido medianos y altos conocimientos, mientras en el rango de más de 11 años de experiencia tiene el mayor número de profesores (20) que obtuvieron muy altos conocimientos. En el rango de menos de un año de experiencia alcanzaron medianos y altos conocimientos.

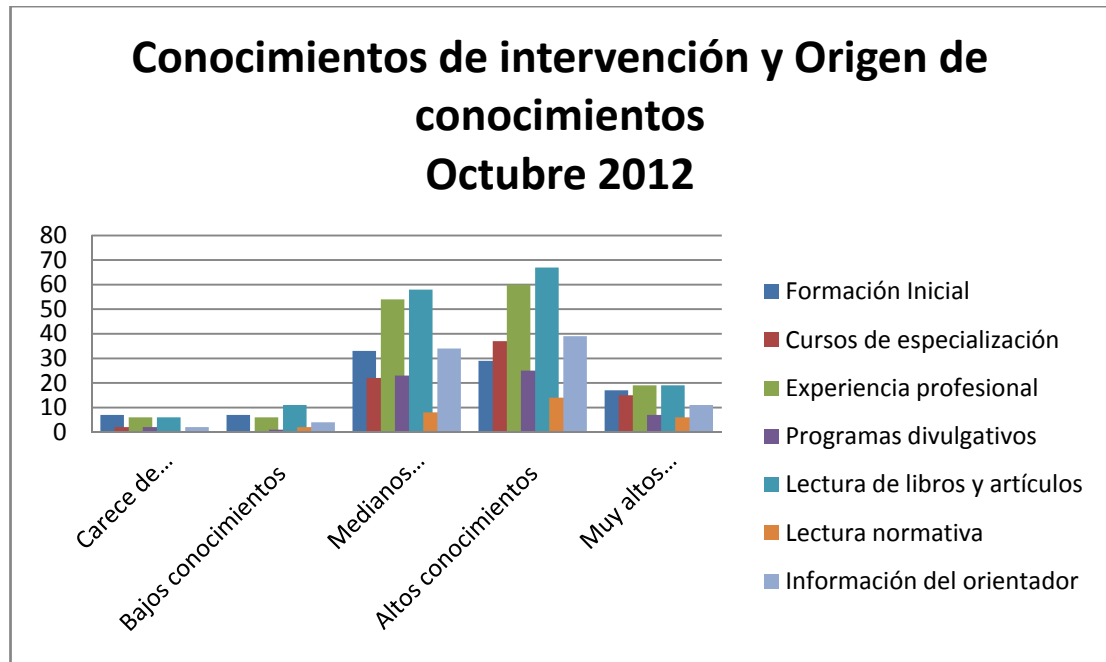


**Figura 26:** Cursos y conocimientos de intervención.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez.

En los primeros rangos (Carece, bajos y medianos conocimientos), se registran diferencias entre nivel de conocimientos y asistencia a cursos, pero en alto y muy altos es distinto, ya que aquellos profesores que asistieron a cursos tienen más conocimientos que los que no lo asistieron.



**Figura 27:** Conocimientos de intervención y origen de conocimientos.

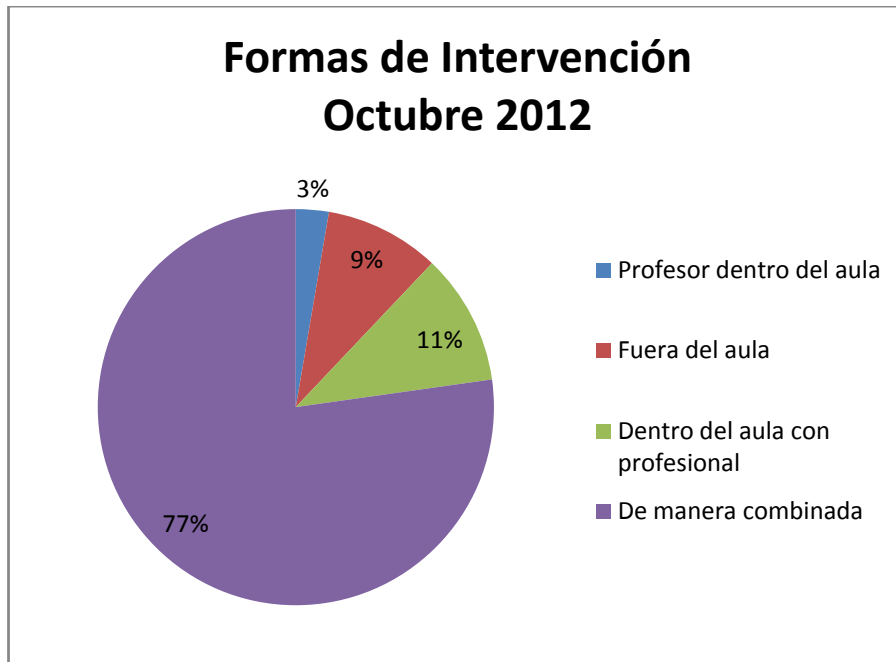
**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

Cuando se relaciona la experiencia con el nivel de conocimientos de intervención, se puede observar en la figura 27 que las formas en las que los profesores adquieren mayores conocimientos son formación inicial, experiencia profesional, lectura de libros y artículos y la información del orientador, al igual que en conocimientos generales y de síntomas y diagnóstico de las DEA.

### **Estrategias de intervención**

Este estudio tomó en cuenta qué tipo de intervención es considerada por los profesores como más adecuada, eficiente y aplicable cuando se presentan casos de niños con dificultades específicas de aprendizaje.



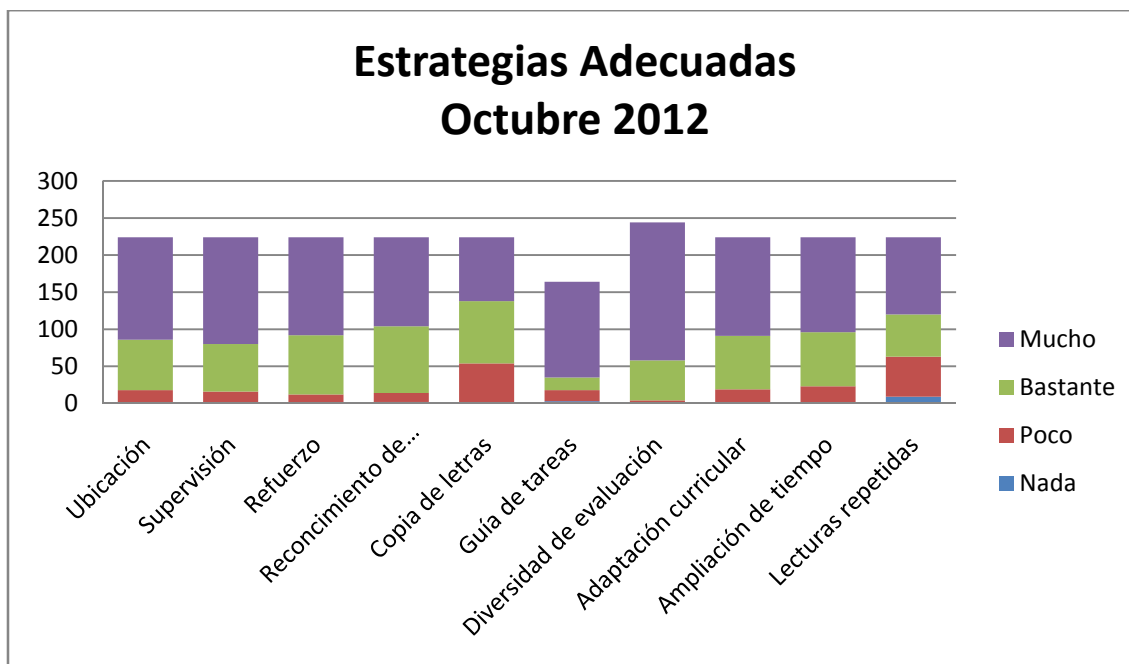
**Figura 28:** Formas de intervención.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

La intervención combinada, es decir dentro y fuera del aula, fue la opción más escogida por los encuestados (77%), siendo ésta una respuesta acertada, ya que los niños deben permanecer en el aula de clases para que aprendan a relacionarse con los demás y a realizar las actividades a la par con los otros, pero también es importante que se los refuerce fuera de ella.

A continuación se presentarán figuras que permitan conocer la opinión de los encuestados sobre estrategias de intervención, si éstas son adecuadas, efectivas o aplicables.



**Figura 29:** Estrategias adecuadas.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado:** María Belén Jiménez

Como se puede observar en la figura 29, las estrategias que son consideradas más adecuadas son las diferentes formas de evaluar (186 personas), la supervisión de tareas (144) y la ubicación de los niños (138). Dichas estrategias según los profesores encuestados son consideradas adecuadas debido a que ayudan al niño a desenvolverse mejor dentro del aula. El estar cerca del profesor y lejos de motivos de distracción, les permitirá a los niños obtener mejores resultados, ya que podrán tener una supervisión y motivación constante. Las diferentes formas de evaluar pueden beneficiar a todos los niños del aula de clases y no sólo a los que presentan DEA, ya que hay niños que se expresan mejor de forma oral, mientras hay otros que lo hacen de forma escrita.

Mientras que la copia de letras (86) y lecturas repetidas <sup>7</sup>(104) son las que se consideran menos adecuadas.

<sup>7</sup> Lecturas repetidas: son aquellas que se leen una y otra vez.





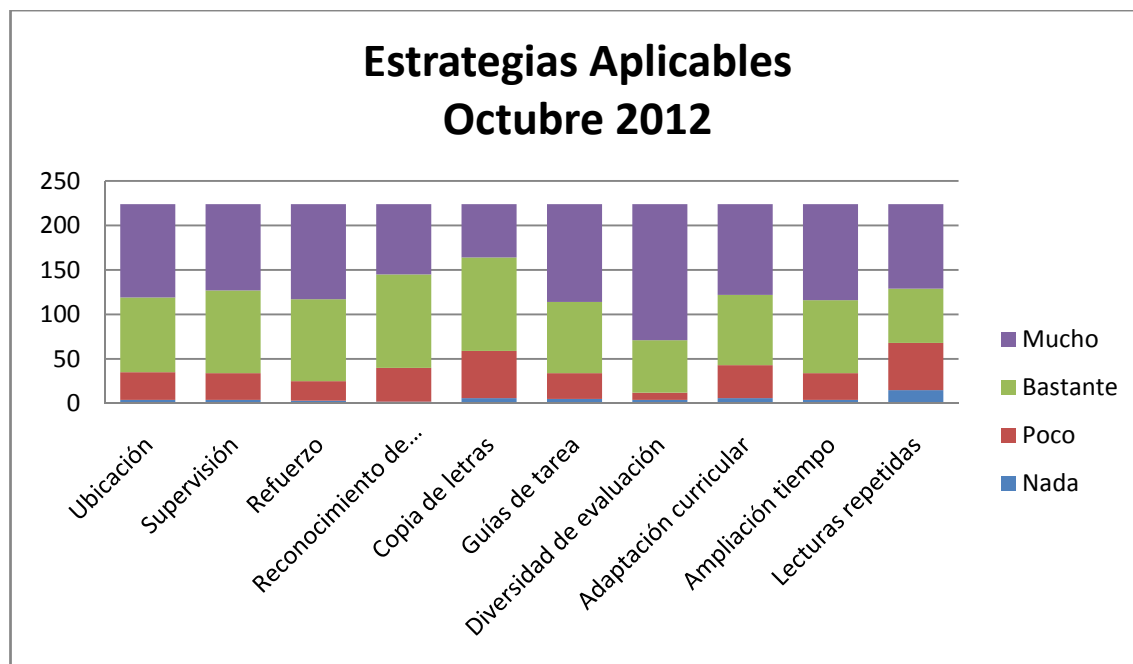
**Figura 30:** Estrategias efectivas.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

Entre las estrategias más efectivas (figura 30) se encuentran la diversidad de evaluación (171 personas), adaptación curricular (136) y las guías de tareas (135). Se puede observar que en este caso al igual que en las estrategias adecuadas se encuentra la diversidad de evaluación, es decir que ésta es una estrategia adecuada y efectiva, desde la percepción de los profesores encuestados. La adaptación curricular la realiza el profesor con la ayuda del orientador, a diferencia de las guías de tareas que por lo general las realiza solamente el profesor, según la información proporcionada por los encuestados.

Las estrategias menos efectivas son la copia de letras (84) y lecturas repetidas (100), al igual que en la figura anterior donde se menciona que dichas estrategias son las menos adecuadas.



**Figura 31:** Estrategias aplicables.

**Fuente:** 224 profesores de escuelas particulares de la ciudad de Guayaquil

**Elaborado por:** María Belén Jiménez

La diversidad de evaluación (153 personas), las guías de tareas (110) y la ampliación del tiempo de trabajo (108), son las estrategias más aplicables, mientras que las lecturas repetidas (95), copia (60) y reconocimiento de letras (79) son las menos aplicables.

Para finalizar los resultados se hará un análisis de un caso elegido por la investigadora, al azar, tomando en cuenta las tres preguntas de investigación: nivel de conocimientos sobre DEA, forma de detección y las estrategias que usan en la intervención.

El caso # 10, es una mujer, de 34 años, que tiene de 6 a 10 años ejerciendo la docencia, profesora de tercer año de EGB, cuenta con una licenciatura, no ha asistido a cursos sobre DEA, ha derivado niños al psicopedagogo y ha trabajado según ella con niños con dificultades de aprendizaje, aunque actualmente no lo hace. Esta profesora carece de conocimientos generales sobre DEA, por lo que su conceptualización no se acerca a la presentada en la revisión de la literatura, ya que el encuestado menciona que

las DEA son la “Poca atención por parte de los padres de familia hacia sus hijos, mal comportamiento por parte de los estudiantes, poco interés hacia el aprendizaje en los estudiantes.”. En cuanto a las formas de detectar estas dificultades toma en cuenta la dificultad de leer como sus compañeros. Para esta profesora todas las estrategias son adecuadas, efectivas y aplicables. Es importante mencionar que en este caso hay mayor nivel de conocimientos en la intervención, que en conocimientos generales y de detección, pero queda una interrogante ¿está interviniendo con los niños que realmente necesitan ayuda?, debido a que no conoce sobre DEA no se puede estar seguro de que esté realizando una intervención adecuada, a pesar de contar con conocimientos en esta área.

### **Resultados fundamentales**

Después de aplicar los cuestionarios, se puede decir que la educación sigue siendo una carrera que la escogen mayoritariamente las mujeres, y en el caso de los hombres que la escogen, son profesores en grados superiores como lo son sexto y séptimo de EGB.

Dichos profesores cuentan con distintos títulos, desde bachilleres hasta maestrías, también existen aquellos que no pertenecen a la rama de educación. Como se pudo apreciar en los resultados el título influye en el nivel de conocimientos que tienen los maestros, y aquí surge una interrogante si los profesores con título de bachiller no tienen altos o muy altos conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje y a pesar de esto siguen trabajando en escuelas donde los niños las presentan, ¿qué tipo de intervención se está realizando?, ya que en su mayoría desconocen del tema. Es importante recordar que según Morris y Charles (2001) cuando se carece de información –conocimientos- la percepción se basa en lo aprendido a partir de la

experiencia, lo que podría llevar a errores más aún cuando cada niño tiene su propia historia.

En cuanto a la conceptualización de las DEA, algunos profesores tenían un alto nivel de conocimientos, pero no podían conceptualizarlas, por lo que es importante relacionar ambos factores: el caso # 105 mencionaba que “Las dificultades específicas de aprendizaje es cuando los estudiantes tienen carencias o falencias para aprender de forma rápida lo que se le está enseñando o impartiendo”. Otro ejemplo es el caso #84 las definen como “Las bases del estudio en la etapa inicial”. A pesar de que en los casos anteriores tenían un alto nivel de conocimientos generales sobre DEA, no supieron cómo conceptualizarlas.

A diferencia de lo antes mencionado, existen casos en los que saben conceptualizarlas, pero tienen bajos conocimientos o carecen de estos. Este grupo de profesores, envían a un gran número de alumnos al psicopedagogo, esto genera una pregunta ¿los niños que son derivados al psicopedagogo, realmente lo necesitan?, ya que puede ser que entre los casos que derivan haya niños que no lo necesiten, y así mismo puede ser que estén dejando a niños con DEA de lado, ya que no cuentan con los conocimientos necesarios para identificarlas.

Hay que recordar que “el vínculo que se establece entre profesor y los alumnos tienen gran trascendencia en todo el discurrir educativo” (Martínez-Otero, V, 2007, p.61), como se mencionó anteriormente pueden haber casos en los que niños que no presentan DEA sean tratados como tal, o viceversa, por lo que los estudiantes se ven afectados por las percepciones que tienen los profesores. Dichas percepciones no solo afectan a los niños, sino también la relación que tienen con los padres, ya que según los sistemas de Bronfenbrenner (1987), lo que los profesores piensan de los niños, va a influir en el trato que éstos reciban por parte de la familia.

En el caso de la identificación de síntomas y diagnóstico sobre DEA Morris y Charles (2001) mencionan que por la experiencia perceptual, los sujetos se acostumbran a concentrarse en ciertas señales, en el caso de las DEA hay algunas señales constantes que han sido identificadas por los profesores y se pueden llamar señales perceptuales. Esta experiencia es la que guía la percepción. Así mismo la memoria influye en la percepción. Tanto la memoria como la experiencia llevan a los sujetos a concentrarse en ciertos hechos, señales o signos. En cuanto a los resultados de este estudio sobre los síntomas y diagnósticos, los profesores consideran que la falta de atención y la dificultad al leer o escribir como sus compañeros, pueden ser señales de que el estudiante presenta DEA.

El nivel de conocimientos sobre intervención de las DEA es más alto que el de conocimientos generales y de síntomas y diagnóstico, y esto se puede dar debido a que como nos dice Calvo (2012), en el aula de clases se presentan diferentes situaciones y para resolverlas se pone en práctica los conocimientos adquiridos, no solo lo teórico sino también lo que han aprendido con la experiencia, con el trabajo de cada día, esto puede ser un factor por el cual los profesores tienen niveles más altos de conocimientos de intervención.

En cuanto a las estrategias que los profesores consideran adecuadas, efectivas o aplicables, dependen de varios factores como el número de niños por aula, la flexibilidad por parte de los directores, las necesidades que presentan los estudiantes, los materiales que se necesitan para ponerlas en práctica, entre otros. Tomando en cuenta estos factores la estrategia que según los profesores es, adecuada, efectiva y aplicable, es la diversidad de evaluación.

Según Winnebrenner (2000), es una estrategia que se puede poner en práctica en clase, para los profesores también, por lo que se puede decir que es una estrategia que no solo funciona en los libros sino también al momento de ponerla en práctica dentro del aula.

### **Conclusiones**

Luego de realizar esta investigación, encuestando a 224 profesores de tercero a séptimo año de educación general básica, de 57 escuelas particulares y analizando los datos obtenidos sobre las percepciones acerca de las dificultades específicas de aprendizaje se pudo llegar a las siguientes conclusiones:

#### **Perfil de los docentes**

Los profesores que trabajan en las escuelas en su mayoría son mujeres, es decir que la carrera de educación es la mayor opción en gran parte de este grupo, un gran porcentaje de los encuestados son licenciados, han adquirido sus conocimientos preferentemente de la lectura de libros y artículos, y las experiencias que han tenido profesionalmente. Debido a que 11 años de docencia ha sido la respuesta más común entre los profesores, indicando que la mayor parte de los encuestados empezaron a trabajar a temprana edad, y por el número de años de trabajo, han podido observar los cambios que se han dado en la educación, no solo en las reformas al currículo, sino también en las dificultades que presentan los niños. Los años de docencia ayudan a los profesores, especialmente a aquellos que cuentan con título de bachiller o que son profesionales en otras áreas, ya que pueden aprender del trabajo del día a día.

#### **Conocimientos generales sobre DEA**

Acerca de dificultades específicas de aprendizaje en general tienen medianos conocimientos; aquellos profesores que han recibido cursos, tienen mayores

conocimientos, por lo que se podría deducir que en los cursos que se están dictando en la ciudad tratan sobre DEA, pero la pregunta es ¿qué tipo de información están recibiendo?, ya que los resultados reflejan que aquellos profesores que no asisten a cursos tienen mayores niveles de conocimientos.

Relacionando la experiencia con el nivel de conocimientos generales sobre DEA, se llega a la conclusión de que no es un factor influyente, ya que profesores con 11 años de experiencia carecen de conocimientos sobre DEA, así mismo los que trabajan menos de un año se encuentran en un alto nivel de conocimientos; en cuanto a la edad, en general los profesores que se encuentran entre 41 a 51 años tienen mayores conocimientos que los demás, y aquellos que tienen título de bachiller no tienen altos o muy altos conocimientos, por lo que se puede concluir que para tener dichos conocimientos se necesita un título mayor al de bachiller.

### **Conocimientos sobre síntomas y diagnóstico de DEA**

En la identificación de dificultades específicas de aprendizaje, los profesores tienen mayores conocimientos que en el tema en general; los años de docencia no influye en el nivel que tienen, ya que los encuestados con menos de un año de experiencia cuentan con muy altos niveles de conocimientos, así mismo los que tienen más años de docencia están en un bajo nivel. Esta diferencia se puede dar debido a que aquí no solo influyen los conocimientos teóricos, sino lo que los profesores han vivido o los consejos que les dan sus colegas. Es decir que a pesar de que anteriormente se mencionó que la experiencia no influye en el nivel de conocimientos sobre síntomas y diagnósticos, es importante destacar que es un factor significativo al momento de comparar conocimientos sobre síntomas y diagnóstico y conocimientos generales sobre DEA.

En cuanto al tema de cursos, pareciera que no han tocado el tema de detección de DEA, debido a que aquellos que no habían asistido tenían mayores niveles que los que habían asistido, surge la pregunta antes mencionada, ¿qué información están facilitando en los cursos?, ¿sobre qué temas se trabaja?.

En cuanto al origen de conocimientos, los obtuvieron por medio de lectura de libros y artículos y por la experiencia, se puede destacar que la lectura de normativas no ayuda en el caso de la detección. Para los profesores los principales signos de alerta en los estudiantes son la falta de atención y la dificultad de leer y escribir como sus compañeros de clase, es decir que cuando tienen un niño con estas características los perciben como estudiante con DEA. Los profesores con muy altos conocimientos, no registran la derivación de casos al psicopedagogo. Así mismo quienes más derivan son los profesores que poseen medianos, bajos conocimientos y aquéllos que carecen de conocimientos sobre DEA. Esto genera una interrogante ¿qué tipo de derivación se está realizando? y ¿a quiénes?, ya que puede existir casos en los que no necesiten este apoyo, y por otro lado se puede dejar de lado aquellos que lo necesitan.

### **Conocimientos sobre intervención de DEA**

Cuando se habla de intervención, los profesores tienen un mayor nivel de conocimientos, que en conocimientos generales, para ellos la intervención que se debe realizar es la combinada, es decir fuera y dentro del aula.

En relación a intervención, el nivel de conocimientos es más alto en los profesores. Esto podría relacionarse a la experiencia que han tenido los maestros a lo largo de los años de trabajo, han podido aprender sobre la intervención, ya que en algunos casos funcionan ciertas estrategias, pero en otros había que modificarla, así por medio de la práctica los profesores han obtenido conocimientos.



Al relacionar los conocimientos sobre intervención y las estrategias se obtuvieron estos resultados: la ubicación de los niños, guías de estudio y ampliación del tiempo para realizar los trabajos y las diferentes formas de evaluar, son las estrategias más aceptadas por los profesores. El afianzamiento de lecturas repetidas y la copia de letras, son estrategias que no todos apoyan, ya que no están de acuerdo en la repetición mecánica, creen que los niños necesitan un propósito para poder aprender significativamente y así poner en práctica en cualquier ámbito el conocimiento adquirido, pero es importante destacar que esta opción ayuda a la fluidez lectora del estudiante, esto genera una pregunta ¿cómo usan las estrategias de intervención los profesores?, como un apoyo a los niños o como una forma de castigo.

Después de presentar las conclusiones a las que se ha llegado, se compartirán recomendaciones en base a lo experimentado durante este estudio, entre ellos la realización de futuros estudios, y cursos.

### **Recomendaciones**

Luego de realizar este estudio, sería importante que se cumpla el Art.10, literal A de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), donde se indica que los profesores tienen derecho a cursos o capacitaciones, estas deberían tratar sobre dificultades específicas de aprendizaje, ya que es un tema que se está presentando repetidamente en las instituciones educativas, y no todos los profesores lo conocen.

Otro artículo que debería cumplirse de la LOEI es el Art.11, literal G, donde se habla de la obligación que tienen los profesores a rendir evaluaciones. En esta ocasión cuando se trabajó con ellos, no mostraron una buena disposición para contestar la encuesta, lo que dificultó un poco la realización de este estudio, y tal vez pudo afectar

las respuestas, en tanto se puede decir que respondieron por obligación. Esto sería una percepción de la investigadora.

Esta falta de participación por parte de los profesores por lo general se daba debido al desconocimiento, ya que preferían no participar para que no sean “juzgados sus conocimientos”. Por esto la importancia de que los profesores asistan a cursos o talleres, para que se sientan más seguros de sí mismos y de sus habilidades, y así estén dispuestos a ser evaluados por sus instituciones educativas, y cuando se realice un estudio de este tipo, también habrá una mejor disposición.

Sería interesante conocer cómo se interviene con los niños que presentan DEA, como lo menciona el Art.11, literal I, de la LOEI, donde habla del seguimiento pedagógico, se podría conocer cuáles son las estrategias de intervención que más se usan, y si dan resultado o no, se podría realizar una investigación sobre dichas estrategias.

En este estudio se recolectó información sobre los niveles de conocimientos de DEA, sería interesante analizarlos a mayor profundidad, tomando en cuenta las derivaciones al psicopedagogo, ya que queda la pregunta ¿se está derivando a los niños que realmente presentan DEA?.

Por último este estudio se podría realizar a nivel nacional, para conocer los conocimientos que tienen los profesores, en todas las provincias del país. Y así contribuir con datos que ayuden a mejorar los niveles de conocimientos sobre DEA en los profesores de tercero a séptimo de EGB.

### **Bibliografía**

- Aguilera, A. (2003). *Introducción a las Dificultades de Aprendizaje*. España: Mc Graw Hill.
- Álvarez, L., González-Pineda, J., Núñez, J., Soler, E. (1999). *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. España: Editorial Pirámide.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. Tercera edición de la sexta edición. Traducido por Miroslava, Guerra Frías. México: Editorial Manual Modern.
- Blat, J. (1985). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Estudio comparativo internacional*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136342so.pdf>
- Bonals, J. y Sánchez-Cano. M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. España: Editorial Graó.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Chile: Editorial Universitaria.
- Bronfenbrenner, U. (1987), *Ecología del desarrollo humano*, Primera Edición, España: Editorial Paidós
- Brueckner, L., J. y Bond. G.L. (1975). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje*, España: Editorial Riap
- Calvo, G. (2012). *El docente: Responsable de la investigación pedagógica*
- Carreras, C. (2003). *Aprender a formar*. España: Editorial Paidós.

- Cea D Ancona, M. A. (2001). Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Tercera reimpresión. España: Editorial Síntesis S.A.
- Centro Nacional de Discapacidad de Aprendizaje.(2009). Recuperado de:  
<http://www.nclld.org/recursos-en-espanol/>
- Cerda, H. (2000). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Comisión Económica de América Latina. (2010). Panorama Social de América Latina. Recuperado de:  
<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/41799/PSE2010-Cap-II-educacion-preliminar.pdf>
- Contrato Social por la Educación-Ecuador (2011). Recuperado de:  
[http://www.contratosocialecuador.org.ec/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.contratosocialecuador.org.ec/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1)
- Diccionario de la Real Academia Española (2010), vigésima segunda edición. Recuperado de:  
<http://www.rae.es/rae.html>
- Enríquez, F. (2008). Organización territorial del sistema educativo a nivel local. Recuperado de:  
<http://www.canjeecuadorspana.com/documentos/metod/Methodolog%EDa%20para%20la%20organizaci%F3n%20territorial%20del%20sistema%20educativo%20a%20nivel%20local.pdf>
- Eyssantier, M. (2002). Metodología de la Investigación. México: Editorial Thomson

- Faisrtein, G. y Gyssels. S. (2003) *¿Cómo se enseña?* Venezuela: Editorial Fe y Alegría.
- Fejerman, N. (2010). *Trastornos del desarrollo en niños y adolescentes: conductas, motricidad, aprendizaje, lenguaje y comunicación*, Argentina: Editorial Paidós.
- Galeano, M. (2008). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. Primera reimpresión. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, D. (1996). *Fracaso escolar y desventajas sociales*. Argentina: Editorial Lumen.
- García Loayza, E. (s.f.) *Cómo identificar los problemas de aprendizaje*. Recuperado de:  
<http://www.bebesecador.com/bebe/el-bebe/68-nombres/222-como-identificar-los-problemas-de-aprendizaje>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*, México: Editorial Mc Graw Hill.
- Informe Nacional de los objetivos de desarrollo del milenio del Ecuador. (2007). Recuperado de:  
[http://www.undp.org/ec/odm/II\\_INFORME\\_NACIONAL.pdf](http://www.undp.org/ec/odm/II_INFORME_NACIONAL.pdf)
- Jiménez, J. (1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. España: Editorial Síntesis.
- Kerlinger, F. N. y Lee, B. H. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill.
- Latorre, Á., Teruel, J. y Bisetto, D. (2010). *Trastornos de conducta: Estrategias de intervención y casos prácticos*. España: Universidad de Valencia.

- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2012). Recuperado de :  
<http://www.educacion.gob.ec/legislacion-educativa/loei.html>
- Martínez-Otero, V. (2007). La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista. Barcelona: Editorial Antropods.
- Medina, C. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y cualitativo, Bogotá, recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/911/91101010.pdf>
- Ministerio de Educación. (2007). Currículo institucional para la educación inicial. Recuperado de:  
<http://www.slideshare.net/williampalma24/curriculo-para-la-edu-inicial>
- Ministerio de Educación. (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica. (Versión final). Recuperado de:  
[http://www.educar.ec/noticias/fundamentos\\_pedagogicos.pdf](http://www.educar.ec/noticias/fundamentos_pedagogicos.pdf)
- Morris G., Charles y Maisto A., Albert. (2001). Psicología. Décima Edición. México: Pearson Educación.
- Myers, G. David. (2005). Psicología Social. Octava Edición. México: Mc Graw Hill.
- Observatorio de la Economía Latinoamericana. (2006). Recuperado de:  
<http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/ec/2006/gvd.htm>
- Painl, S. (1981). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Argentina: Ediciones Nueva Visión
- Pozo, J. (2006). Teorías cognitivas del aprendizaje. España: Ediciones Morata.
- Universidad Diego Portales, Facultad de Ciencias Humanas. (1997). La propuesta teórica del Dr. Reuven Feurstein y su programa de enriquecimiento instrumental. Octubre a Diciembre Chile.

Universidad Nacional de Ingeniería de Centros de Estudios Pre Universitarios:

Compendio de psicología: área de humanidades. (2011). Perú.

Recuperado de:

<http://cepre.uni.edu.pe/pdf/COMPENDIO%20DE%20PSICOLOGIA.pdf>

Valdivieso, L. (1990). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar.

Chile: Editorial Universitaria.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Recuperado de:

<http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt8-4-vargas.pdf>

Veiga, M. (2010). Dificultades de aprendizaje: detección, prevención y

tratamiento. Colombia: Editorial Ideaspropias.

Wolfensberger, W. (1991). A brief introduction to Social Role Valorization as a

high-order concept to structuring human services (rev. ed.). Syracuse,

NY: Training institute for Human Service Planning, Leadership and

Change Agency (Syracuse University).

Winebrenner, S. (2000). Cómo enseñar a niños con diferencia de aprendizaje en

el salón de clase. México: Editorial Pax México.

# **Anexos**



**Anexo # 1****CUESTIONARIO 1: Datos del profesorado****Estimado profesor/a:**

Este cuestionario ha sido elaborado con el fin de conocer cómo las variables del profesorado Primaria (por ejemplo, formación, el número de años de enseñanza, etc.) se relacionan con los conocimientos que tienen sobre la naturaleza y causa, síntomas diagnóstico y tratamiento de las DEA (dificultades específicas de aprendizaje) en la lectura y escritura. El cuestionario es anónimo, por lo que le agradezco la mayor sinceridad en sus respuestas.

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**Conteste, por favor, a las siguientes cuestiones relacionadas con sus datos y experiencia laboral o marque con una "X", según proceda.**

**1. Sexo:** Hombre  Mujer  **2. Edad:** \_\_\_\_\_ (años)

**3. Por favor, especifique el centro al que pertenece:** público  privado

**4. Indique, por favor, los años que lleva ejerciendo como maestro/a:**  
 menos de un año  1 a 5 años  6 a 10 años  más de 11 años

Materia: todas las materias ( ) lengua ( ) escritura ( ) lectura ( )

**6. Señale, por favor, su nivel de estudios de mayor nivel o grado (marcar una):**

Bachillerato  Normalista  Licenciatura  Diplomado   
 Maestría  Otros(especificar) \_\_\_\_\_

**7.- ¿Qué son para usted las dificultades específicas de aprendizaje? (por favor escribir con letra clara)**

---



---



---



---

**8. Los conocimientos que tiene sobre el alumnado con DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje) en lectura y escritura las tiene por: (Puede marcar más de una alternativa)**

1	Formación inicial (titulación).	
2	Cursos de especialización que ha recibido.	
3	Experiencia profesional con alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje.	
4	Programas divulgativos (TV, radio...) sobre disléxicos, disortografía, etc.	
5	Lectura de libros y artículos sobre los niños/as con Dificultades Específicas de Aprendizaje.	
6	Lectura de la normativa específica (Decretos, Órdenes, Resoluciones) sobre el tema de Dificultades Específicas de Aprendizaje.	
7	La información que le ha aportado la orientador/a respecto al diagnóstico y tratamiento del alumnado con DEA en lectura y escritura.	
8	Otras	

**9. En los últimos tres años, ¿ha recibido o realizado algún curso o seminario de formación relacionado con el alumnado que presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje en la lectura y escritura?** ( ) No ( ) Sí

**10. ¿Ha enviado, en algún momento de su trayectoria profesional, a algún alumno/a al psicopedagogo para que le realicen un diagnóstico específico por posible DEA en la lectura y/o escritura?** ( ) No ( ) Sí

**11. A lo largo de su experiencia profesional ¿ha tenido integrado en su clase algún alumno/a diagnosticado con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) derivadas de Dificultades Específicas de Aprendizaje en la lectura y/o escritura?**  
( ) No ( ) Sí

**12. Actualmente, ¿tiene en su clase algún alumno/a diagnosticado por presentar Dificultades Específicas de Aprendizaje en la lectura y/o escritura?**  
( ) No ( ) Sí

**13.- ¿Cómo detecta usted cuando un alumno presenta dificultades específicas de aprendizaje? (Puede marcar más de una alternativa)**

1	Cuando tiene bajas calificaciones en lectura	
2	Cuando tiene bajas calificaciones en escritura	
3	Cuando tiene dificultad para concentrarse	
4	Cuando tiene desinterés en la materia	
5	Cuando tiene dificultad para leer como sus otros compañeros	
6	Cuando tiene dificultad para escribir como sus otros compañeros	
7	Cuando se lo han dicho profesores de grados anteriores	
8	Cuando el estudiante tiene una inteligencia inferior al promedio	
9	Cuando ha repetido uno o más grados	
10	Cuando falta repetidamente a clases	
11	Otros:	

**14. Piensa que la intervención de los alumnos/as que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje en la lectura y/o escritura debe realizarla: (Marque sólo una alternativa)**

1	Preferentemente el/la profesor/a dentro del aula ordinaria en las horas de Lengua.	
2	Fuera del aula, con un programa de intervención específico que lleve el/la profesor/a especial (psicopedagogo, pedagogo terapeuta, etc.)	
3	Dentro del aula, aunque con la ayuda del profesor/a especial (psicopedagogo, pedagogo terapeuta) para que lleve el programa de intervención.	
4	De manera combinada, dentro y fuera del aula, por parte del/ la profesor/a y del profesor/a especialista.	
5	Otros: (especificar)	

Tomado y adaptado del cuestionario enviado por Phd. Remedios Guzmán de la Universidad La Laguna – España

**CUESTIONARIO 2: Conocimientos sobre DEA**

Queremos conocer las opiniones del profesorado de Educación Primaria sobre el alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (en adelante, DEA) en la lectura y escritura. Para ello a continuación le presentamos un conjunto de frases con tres alternativas de respuestas: Verdadero, Falso, No sabe. Por favor, responda, según su conocimiento, marcando con una "X" la opción que considere para cada una de las frases que se le presentan a continuación.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.**

<b>ITEM</b>	<b>VERDA- DERO</b>	<b>FAL- SO</b>	<b>NO SABE</b>
1. El alumno/a con DEA en la lectura y escritura se caracteriza por tener bajo rendimiento, no sólo en las materias que le exijan leer y escribir, sino en todas las áreas del currículo.			
2. Cuando un alumno/a presenta problemas para reconocer e identificar las letras y leer y escribir palabras, es fundamental llevar a cabo programas específicos de intervención temprana.			
3. El alumno/a que tiene buena fluidez o rapidez a la hora de leer, no presentará problemas de comprensión lectora.			
4. El alumno/a que comete muchos errores de descodificación (convertir las grafías en sonidos) tendrá dificultades específicas de aprendizaje en la lectura.			
5. Los factores sociales y familiares (como la escasa ayuda en la casa) son las principales causas de las DEA en la lectura y escritura.			
6. La falta de conciencia fonológica es aquella capacidad para reflexionar sobre los sonidos del habla.			
7. Los alumnos/as con DEA en la lectura y escritura requieren de una intervención específica dentro y fuera del aula.			
8. La intervención en el aula para un alumno/a con bajo rendimiento deber ser la misma que la de un alumno/a con DEA en la lectura y escritura.			
9. Cuando un alumno/a no presenta DEA en la lectura y escritura es porque ha tenido un buen profesor/.			
10. Un alumno/a de 3º de EGB que presenta una lectura lenta de palabras familiares puede presentar una DEA en la lectura.			
11. Un alumno/a con asistencia irregular o absentista que presente un rendimiento bajo en la lectura y escritura puede ser considerado un alumno/a con DEA.			
12. Una de las mejores intervenciones para el alumnado que presente DEA en la escritura (por ejemplo en la ortografía) es mandarlo continuamente a leer.			
13. La falta de conocimiento del profesor/a sobre las DEA en la lectura y escritura influye en la atención adecuada, dentro del aula de este alumnado.			
14. La utilización de los métodos fonéticos para el aprendizaje de la lecto-escritura son más recomendables para prevenir posibles DEA en la lectura y escritura.			
15. Los alumnos/as que, desde los primeros cursos de Primaria, se les diagnostica con DEA en la lectura y/o escritura, aunque tengan intervenciones específicas, difícilmente pueden llegar a la Universidad.			
16. Para los alumnos/as con indicios de presentar una DEA en lectura y escritura es recomendable que desde el 2º trimestre del 3º curso de primaria se remita a la orientadora para hacerle pre-informe psicopedagógico.			
17. El refuerzo positivo por parte del profesor/a evita que se produzcan DEA en la lectura y escritura.			
18. Un alumno/a con DEA en lectura o dislexia no tiene una baja capacidad intelectual.			
19. Dentro del aula ordinaria, el alumno/a que presente DEA en lectura y/o escritura conviene que no esté sentado cerca del profesor/a.			
20. En los alumnos con DEA, las tareas de clase no requieren de una supervisión continua, en el aula, por parte del profesor/a.			
21. Para los alumnos/as con DEA en lectura y escritura se aconseja utilizar			

ITEM	VERDA- DERO	FAL- SO	NO SABE
refuerzos y apoyos visuales en la instrucción escrita.			
<b>22.</b> La dislexia es una DEA en la lectura.			
<b>23.</b> Las DEA en la lectura y escritura se producen en los primeros niveles de la escolaridad obligatoria, pero desaparecen con la edad.			
<b>24.</b> Cuando un alumno/a presenta una DEA en lectura lo fundamental es ofrecerles alternativas nuevas para que se animen a leer.			
<b>25.</b> Un alumno/a con DEA en escritura o digrafía es aquel que manifiesta un desfase curricular en el área o materia de Lengua Castellana y Literatura y, específicamente en los contenidos relacionados con la escritura.			
<b>26.</b> Los niños/as con DEA en general presentan una baja capacidad intelectual.			
<b>27.</b> El profesor/a que en su aula tenga un alumno/a con DEA en lectura y escritura es conveniente que potencie otras capacidades donde éste destaque con la finalidad de mejorar su autoestima y motivación.			
<b>28.</b> Si un alumno/a presenta DEA en la lectura y escritura debe contar con el refuerzo o apoyo educativo del profesor/a especialista de apoyo a las NEAE.			
<b>29.</b> Un niño/a con DEA en la lectura o dislexia es aquel que presenta problemas de lateralidad y suele cometer errores al leer como confundir la /d /por la /b/, la /p /por la /q/.			
<b>30.</b> Las influencias del entorno del alumno/a son las principales causas de la presencia de DEA en la lectura y escritura.			
<b>31.</b> Los profesores de educación infantil y primer ciclo de primaria son los que mejor pueden identificar al alumnado con riesgo de presentar DEA en la lectura y escritura.			
<b>32.</b> Para la prevención de las DEA en la lectura y escritura se debe priorizar el uso de estrategias bien fundamentadas para la detección e intervención temprana desde los cinco años.			
<b>33.</b> Aunque las DEA pueden presentarse simultáneamente con otra discapacidad (intelectual, sensorial o motora) o con problemas socioculturales o escolarización desajustada, no son el resultado de estas condiciones o influencias.			
<b>34.</b> Si bien los problemas con la lectura y la escritura se pueden empezar a manifestar desde el primer ciclo de Primaria, la evaluación sicopedagógica no puede llevarse a cabo hasta que se constate un desfase curricular en la lectura y escritura, en relación a los escolares de su misma edad.			
<b>35.</b> La intervención específica de un alumno/a con DEA en lectura y escritura se debe centrar, principalmente, en programas que estimulen la conciencia fonológica y los procesos implicados en el reconocimiento de palabras.			
<b>36.</b> El origen o causa de las DEA de lectura y escritura es de tipo neuro-lógico y asociado a los procesos cognitivos que están implicados en estas habilidades.			
<b>37.</b> El alumnado con disgrafía es aquel que manifiesta un desfase curricular en el área o materia de Lengua Castellana y Literatura y, específicamente en los contenidos relacionados con la escritura.			

**Tomado y adaptado del cuestionario enviado por Phd. Remedios Guzmán de la Universidad La Laguna –España**

**CUESTIONARIO 3: INTERVENCIÓN**

A través de esta escala queremos conocer sus conocimientos, eficacia, viabilidad y aplicación en relación a las intervenciones que un/a profesor/a puede llevar a cabo en el aula con el alumnado con DEA en lectura y escritura. Todas las respuestas son válidas, no hay respuestas correctas o incorrectas. Para ello le vamos a proporcionar 4 alternativas de repuesta, que deberá marcar con una "X" la que crea conveniente. **Estas alternativas son:** Mucho (4), Bastante (3), Poco (2), Nada (1).

**MUCHAS GRACIAS POR SU**

**COLABORACIÓN.**

**Ante la presencia de un alumno o alumna con dificultad de específica de aprendizaje en el aula ordinaria el profesorado debe considerar los siguientes aspectos para su atención educativa:**

<b>1. Conviene que este alumno o alumna esté sentado cerca del profesor o profesora y lejos de motivos de distracción.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>2. Las tareas de clase requerirán que sean supervisadas continuamente por el/la profesor/a de forma gradual. Es decir, el alumno/a no debe pasar a la siguiente tarea hasta que el profesor/a no haya supervisado la anterior.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>3. Es aconsejable que el profesor o profesora utilice refuerzos y apoyos visuales en la instrucción escrita para que cuando acabe el alumno o alumna una parte de la tarea pueda mostrársela. De manera que hasta que no esté realizada la tarea anterior no debe proporcionársele una nueva instrucción de trabajo a este alumnado.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura.				

Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>4. Con los niños/as que tienen DEA en lectura es conveniente que las intervenciones se dirijan, principalmente, al afianzamiento y el automatismo en la lectura de palabras con el fin de potenciar el reconocimiento y recuperación automática de sus significados.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>5. En los niños/as que tienen DEA en escritura es aconsejable utilizar la estrategia de enseñanza de “copia de letras”, ya que al mejorar los patrones motores de las letras destinará todos los recursos a los procesos de orden superior, por ejemplo escritura de palabras y frases con significado.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>6. En las áreas o materias en las que el alumno/a tenga que realizar una actividad de lectura o escritura, es necesario proporcionarle guías de tareas por escrito u orales que impliquen una secuencia de acciones, como por ejemplo, antes de leer un texto destinar un tiempo preliminar a extraer la idea principal.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>7. Para evaluar a este alumnado, en cualquiera de las áreas del currículo, es necesario utilizar diversos procedimientos de evaluación (pruebas orales, observaciones, revisión de los trabajos, etc.), de manera que la nota o calificación no esté condicionada a un único examen o prueba.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				

Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>8. El profesorado de área o materia de Lengua Castellana y Literatura será quien planifique y elabore la adaptación curricular de este alumnado con ayuda del orientador/a, del profesorado de apoyo a las NEAE y de otros profesionales que incidan en la respuesta educativa del alumno o alumna en esa área o materia.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>9. Durante el desarrollo de las pruebas o exámenes que impliquen lectura y escritura, se ampliará el tiempo necesario a este alumnado.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
<b>10. Es aconsejable para intervenir en la fluidez lectora de los niños/as que presentan DEA en lectura, utilizar la técnica “lecturas repetidas” ya que al incrementar la velocidad lectora se verá incrementada su comprensión lectora.</b>				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con DEA en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con DEA en lectura y/ escritura				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con DEA en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				

Tomado y adaptado del cuestionario enviado por Phd. Remedios Guzmán de la Universidad La Laguna –España

**Anexo # 2****CATEGORÍAS E ÍTEMS DE LA ESCALA DE CONOCIMIENTOS**

<b>Categorías</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Ítems</b>	<b>Valores</b>
Conocimiento general	-Causas de las DEA en lectura y escritura. -Origen de las DEA en lectura y escritura. -Rendimiento escolar: aspectos culturales, sociales y económicos.	3(-); 5(-); 6(+); 9(-); 15(-); 17(-); 22(+); 23(-); 29(-); 30(-); 36(+).	Total: 11x2=22 Verdaderos: 3 Falsos: 8
Síntomas/Diagnóstico	-Criterios de diagnóstico de DEA en lectura y escritura. -Características de un alumno/a con DEA en la lectura y escritura.	1(-); 4(+); 10(+); 11(-); 13(+); 16(+); 18(+); 25(+); 26(-); 31(+); 33 (+); 34(+); 37(+)	Total: 13x2=26 Verdaderos:10 Falsos: 3
Intervención	-Criterios de intervención de DEA en lectura y escritura.	2(+); 7(+); 8(-); 12(-); 14(+);19(-); 20(-); 21(+); 24(-); 27(+); 28(+); 32(+); 35(+)	Total: 13x2=26 Verdaderos: 8 Falsos: 5



**Anexo #3**

**CARTA ENTREGADA POR LA UNIVERSIDAD CASA GRANDE**

Guayaquil ----- de ----- de 2012

Señor/a  
Director/ a de  
Ciudad

De nuestra consideración:

Es grato para nosotros comunicarle que la UCG está desarrollando una investigación sobre las Dificultades de Aprendizaje en niños de tercero a séptimo de educación básica, como parte del trabajo de titulación de las alumnas de las carreras Educación Inicial con mención en Psicopedagogía y Educación Especial.

La escuela que usted tan acertadamente dirige, ha sido seleccionada como parte de la muestra de estudio, por esta razón, solicitamos a usted su colaboración para realizar entrevistas (encuestas) a los profesores responsables de los grados mencionados, actividad que contribuirá al desarrollo del estudio.

Le garantizamos absoluta reserva en el manejo y análisis de los datos, así mismo será muy grato para nosotros hacerle conocer los resultados obtenidos para lo que le comunicaremos oportunamente cuando se realice la presentación del trabajo realizado por parte de la señorita .....

Agradecemos su colaboración y le reiteramos nuestro deseo de éxito en su gestión.

Saludos cordiales,

Lucila Pérez  
Decana de la Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo  
Universidad Casa Grande



**Anexo # 5**

**LISTA DE ESCUELAS**

**DISTRITO 1: XIMENA (Sur)**

1. Atenas
2. Cristobal Colón
3. El Centenario
4. Emerson
5. Euroamérica
6. Fernando de Magallanes
7. Gabriela Mistral
8. Guillermo Rhode Arosemena
9. La inmaculada
10. Liceo Panamericano
11. Margarita Bosco
12. Nueva Semilla
13. Regina Pacis
14. Sagrados Corazones
15. Vida Nueva

**DISTRITO 3: PEDRO CARBO Y 9 DE OCTUBRE (Centro)**

16. Kennedy School
17. Liceo Altamar
18. Santa Luisa de Marillac

**DISTRITO 5: TARQUI**

**-BOLIVARIANA**

19. Aristogatos
20. Pasionistas

**-KENNEDY**

21. CEBI
22. Escuela Eudoro Cascante
23. La Dolorosa

**-URDESA**

24. Alegrías Infantiles
25. Alianza Mega Mundo
26. Balmara
27. Cenest Harvard
28. Delfos
29. Israel
30. María de Belén

31. Monte Betania
32. Montessori
33. Pasitos
34. Praga
35. Sudamericano

DISTRITO 6: TARQUI

-AV JUAN TANCA/AV.DE LAS AMÉRICAS/AV. PEDRO MENÉNDEZ

36. Almirante Illingworth Femenino
37. Almirante Illingworth Masculino
38. Americano
39. Femenino Espiritu Santo
40. Giuseppe Garibaldi
41. Liceo Cristiano
42. Liceo Naval
43. Mariscal Sucre
44. San José la Salle

-MIRAFLORES

45. Boston
46. Canadiense
47. Indo Alemán

DISTRITO 9: TARQUI

-CEIBOS

48. Alemán Humbolt
49. Balandra
50. Javier
51. Valdivia

-VÍA LA COSTA

52. Holly Child
53. Logos
54. María Auxiliadora
55. Santiago Mayor
56. SEK
57. Steiner