

Percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de E.B. sobre las
Dificultades Específicas de Aprendizaje en sus alumnos de 52 escuelas fiscales de
Guayaquil, año 2012-2013

Investigadora:

María Daniela Franco Tupac-Yupanqui

Investigadora Principal:

Magali Merchán

Universidad Casa Grande

2012 - 2013

Agradecimiento

Sin duda alguna culminar este trabajo me trae una mezcla de emociones, fue un proceso largo, de mucho trabajo, de alegrías, de dificultades que se superaron y algunas pocas veces de tristezas; pero a pesar de lo difícil que se tornaba a veces continuar, siempre conté con personas que fueron mi apoyo y motivación en todo momento y a los cuales les quiero dedicar mi trabajo de titulación.

Quiero agradecer en primer lugar a Dios, pues sin ÉL y sin todas las bendiciones que día a día derrama en mi vida, no sería nadie; por siempre haber estado a mi lado hasta en los momentos en los que ni yo creía en mí.

También a mis padres, ya que gracias a su amor, a su esfuerzo, a los valores y la religión que me han transmitido toda mi vida soy la persona y profesional que se encuentra aquí presente, LOS AMO, aunque no se los diga siempre.

A mis ñaños también por apoyarme y quererme a su manera, ustedes son mi vida, gracias por haberme aguantado todo este tiempo de mal genio, de sacrificios, de desaparecida; y a mi familia en general porque sé que están orgullosos de mis logros.

Mi más sincero agradecimiento a quienes hicieron esta tesis posible: Magali Merchán y David Vallet, por ser dos excelentes profesionales, que siempre creyeron en mí y en mis capacidades; me apoyaron, me corrigieron, me retaron, me incentivaron a seguir leyendo y a seguir cuestionándome cosas que a veces parecen obvias; gracias por ayudarme como si fuera su hija, les guardo inmenso cariño.

A mis compañeras de tesis les debo la vida, sin su cariño, palabras de aliento, motivación y algunas retadas, tal vez no estaría aquí; gracias por siempre estar a mi lado, por haber crecido juntas y compartido este camino conmigo, que aunque no fue fácil, ¡lo logramos!

Un agradecimiento especial a mi compañera durante estos 4 años de Universidad, la única que sabe cuanto sufrí con esas escuelas y la que me acompañó hasta el cansancio: Dilitana Lama, te quiero amiga, gracias por ser mi apoyo incondicional.

A mis amigas y amigos que, aunque nunca comprendieron ni mi tema de tesis y aunque se vivían quejando de mi mal humor, de mi falta de tiempo y lo desaparecida que me volví, me siguen queriendo igual: ya terminé al fin, seamos felices.

Y por último, pero no menos importante, a mi mejor amigo, mi guía turístico por la ciudad de Guayaquil, que a pesar de las circunstancias, siempre estuvo dispuesto a ayudarme en todo lo que estaba a su alcance y que sin su apoyo, comprensión, cariño y motivación se me hubiera hecho más difícil llevar a cabo este proceso. No se si te he agradecido personalmente, pero siempre te estaré muy agradecida por todo y tendrás un lugar importante en mi corazón, te amo.

Tema

Estudio descriptivo de las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación básica sobre dificultades específicas de aprendizaje¹ en sus alumnos, en 52 escuelas fiscales² en Guayaquil, 2012-2013.

Declaración del propósito

Este documento es el resultado de una investigación realizada por un grupo de 5 investigadoras³ con formación en Educación Inicial con mención en Psicopedagogía 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 fiscales de Guayaquil, en relación a las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura, en el año lectivo 2012-2013.

Se decidió trabajar con los profesores, en tanto son ellos los primeros en detectar cuándo 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 cinco días a la semana. El trabajo realizado es un primer acercamiento a las concepciones de los profesores sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

En este estudio se trabajó la variable: 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).

El equipo 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.

¹ Se lo puede encontrar en el documento con la abreviatura D.E.A.

² En este estudio se utilizará fiscales y públicas como sinónimos.

³ Isabel Álvarez, Ma. Daniela Franco, Ma. Belén Jiménez, Gabriela Polit y Estefanía Quelal

La investigación desarrollada no analizó la etiología, las modalidades de diagnóstico y de intervención 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 D.E.A.

Para el desarrollo de esta investigación, se plantearon una pregunta general y tres específicas. La pregunta general fue:

-¿Cuáles son las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación general básica (EGB) de escuelas públicas sobre las dificultades específicas de aprendizaje en la ciudad de Guayaquil en el 2012?

Las preguntas específicas fueron:

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

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo, básico, de campo, transeccional 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.

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 que tengan los siete niveles de Educación General Básica, públicas y privadas, 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 artesanales. 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 271 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 (este valor difiere a nivel de escuelas públicas y privadas).

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 dos y tres subíndices para los indicadores específicos del mismo. Esta medida estadística permite conocer el nivel actual de conocimientos de los profesores en relación a las D.E.A; y a futuro analizar si se dan cambios en estos niveles o a su vez comparar los resultados con otros grupos de profesores.

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.

Resumen

Se llevó a cabo un estudio descriptivo, cuantitativo con el fin de conocer las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de Educación General Básica de escuelas públicas de la ciudad 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 271 escuelas completas, urbanas, con un nivel de confiabilidad de 95% y un margen de error de 5 puntos. Para esta investigación en particular, se escogieron 52 escuelas fiscales, entre matutinas y vespertinas de los diferentes distritos de la ciudad de Guayaquil.

La recolección de los datos se realizó aplicando a los profesores de las escuelas seleccionadas, tres cuestionarios, en los que se recogió la información básica de los profesores, además de sus conocimientos sobre D.E.A.: definición, síntomas, diagnóstico y estrategias de intervención.

Los resultados obtenidos mostraron que los profesores de las escuelas fiscales, a lo largo de su experiencia profesional han incluido en sus aulas a alumnos con D.E.A. También en base a esta experiencia y a la lectura de libros y artículos sobre D.E.A. es que han obtenido información y recursos para trabajar con estos niños. El nivel de conocimientos que tienen sobre D.E.A. en general y los 3 subíndices es predominantemente bajo. Así mismo se pudo identificar que los profesores si manejan estrategias de intervención y las clasificaron entre adecuadas, efectivas y aplicables.

Descriptor: Percepción, profesores, dificultades específicas de aprendizaje, estrategias intervención, índice de conocimientos.

Abstract

This is a descriptive and quantitative study that seeks to know the perceptions of teachers from third to seventh grade of public school in the city of Guayaquil, specifically about learning disabilities in reading and writing in the year 2012-2013.

To run the study it was use a convenience sampling, selecting 271 urban schools, with a confidence level of 95% and a margin of error of 5 points. For this particular research, 52 schools were selected, between morning and evening schools from the various districts of the city of Guayaquil.

The data collection was performed by applying questionnaires to the selected school teachers', there were three questionnaires, which collect basic information from teachers, well as their knowledge of SLD⁴: definition, symptoms, diagnosis and intervention.

The results obtained showed that the teachers of public schools, in the course of his professional experience have included in their classrooms students with SLD. Also on the basis of their experience and to read books and articles on SLD is that they have obtained information and resources for working with these children. The level of knowledge they have about D. E. A. in general, and the 3 indexes is predominantly low. Also teachers can identify if handled and intervention strategies ranked in adequate, effective and applicable.

Keywords: Perception, teachers, specific learning disabilities intervention strategies, knowledge index

⁴ Specific Learning Disabilities

Índice

Glosario	1
Introducción	2
Antecedentes	2
Planteamiento del problema	4
Justificación	6
Revisión de la literatura	8
Pregunta General de Investigación	14
Preguntas específicas	14
Metodología de la Investigación	15
Paradigma	15
Método y diseño de la investigación	15
Muestra o participantes	17
Instrumentos y procedimiento de recogida de datos	18
Variables de estudio	20
Análisis de datos	21
Índice de conocimiento sobre D.E.A.	21
Consideraciones éticas	22

Resultados	24
Discusión de resultados	43
Resultados fundamentales	43
Implicaciones y limitaciones	48
Conclusiones y recomendaciones	49
Bibliografía	52
Anexos	56

Glosario

Dificultades de Aprendizaje (DA): Son desórdenes en los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión o uso del lenguaje como lo son: el hablado o escrito, que puede manifestarse en una habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer y escribir. Asimismo presentarse en el ámbito del lenguaje matemático, incluyendo los cálculos matemáticos (Aguilera, 2003).

Dificultades Específicas de Aprendizaje (D.E.A.): Son las dificultades de aprendizaje que afectan específicamente a un área determinada del currículo, puede darse en el área de lectura, escritura y matemáticas (Veiga, 2010).

Educación General Básica (EGB): Régimen de educación ecuatoriana, que consta de 10 niveles, el último nivel del pre-escolar, los 6 de educación primaria y 3 de educación secundaria (Ponce, 2010).

Enfoque ecológico: Basado en la teoría propuesta por Brofenbrenner en la cual se tiene una mirada global e integral de la persona, tomando en cuenta todos los ambientes (sistemas) en los que se desarrolla, los mismos que van desde los micro entornos a los macroentornos (Morrison, 2005).

Percepciones: Consecuencia de percibir, ideas internas que resultan de las interpretaciones de objetos, personas o lugares con nuestros sentidos (Real Academia Española, 2011).

Profesor: Persona que ejerce, enseña o imparte conocimiento. En este documento también se lo nombrará como maestro, docente o educador (Real Academia Española, 2011).

Introducción

A partir de varios estudios e investigaciones de reconocidos psicólogos, pedagogos y especialistas en la educación, los docentes han empezado a tomar conciencia y a confirmar que existen dificultades específicas de aprendizaje en los centros de estudio. Además, por experiencia personal de la investigadora, de los trabajos realizados en el campo de la educación durante los 4 años de estudios de la carrera de Educación Inicial, en la Universidad Casa Grande, se puede decir que se está empezando a trabajar con éstas y a diferenciarlas de las discapacidades. También se ha vuelto más notoria la cantidad de alumnos con D.E.A. en la clase, pero aún continúa el desconocimiento de los profesores ya que no poseen la información y las herramientas para saber cómo manejar a estos niños en su aula.

Reconociendo el rol fundamental que cumple el profesor en el aula y viendo la importancia que tiene la vinculación de este con sus alumnos, se considera primordial indagar sobre las percepciones que tienen estos profesores sobre las D.E.A. y sobre el tipo de relaciones que ellos mantienen con sus alumnos y demás profesores.

En esta investigación se recoge el trabajo realizado por la investigadora durante 7 meses, como requisito para recibir el título de Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía. El documento consta de las siguientes secciones: introducción, revisión literaria, metodología de la investigación, análisis y discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Antecedentes

El Observatorio de la Economía Latinoamericana (2006) señaló que la situación de la educación en el Ecuador era dramática, ya que estaba caracterizada por un bajo nivel de escolaridad, elevadas tasas de repetición 2.3% y las diferentes causas de deserción escolar

como: Pedagógicas 39.7%, familiares 15.6%, personales 15.1%, económicas 9.9%, salud 8.9%, geográficas 5.7% y otras 5.1%.

Ponce (2010) señala que el Ecuador es un país caracterizado por altos niveles de pobreza (alrededor del 61% según el índice de necesidades básicas no satisfechas de acuerdo al censo de población del 2001) especialmente en las áreas rurales (donde la incidencia alcanza el 86%) y que esto se ve reflejado en el nivel de educación de los ecuatorianos.

Organizaciones como FARO⁵, Contrato Social por la Educación, PREAL⁶ y Fundación Ecuador han realizado algunos estudios, a nivel nacional, para evaluar el progreso educativo enfocándose en el análisis de la infraestructura, el nivel de educación, la deserción y repitencia. Por parte de organizaciones como FARO y Contrato Social por la Educación; y el trabajo realizado por Ponce (2010), se conoce que la velocidad de las mejoras educativas han disminuido y la inequidad en la educación ha crecido, los procesos para mejorar la educación se han vuelto lentos y no existe equidad en cuanto a niveles sociales y étnicos.

Se han dado algunos cambios en la educación ecuatoriana como la reforma de educación básica que pasó a ser llamada Educación General Básica⁷ y está compuesta por 10 grados que incluyen: un año de educación pre-escolar, seis años de educación primaria y los tres primeros años de educación secundaria. Otro cambio a destacar, son las acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación para mejorar la enseñanza del idioma español y de matemáticas, enfatizando el aprendizaje activo y las destrezas analíticas y prestando más atención a la educación en valores, al aprendizaje multicultural y a la conciencia ambiental (Ponce 2010).

⁵FARO: Fundación para el Avance para las reformas y las oportunidades. Es un centro de investigación de políticas públicas independiente que, a través de la investigación y el análisis, promueve la participación activa de la sociedad, el sector empresarial y las instituciones del estado, en la propuesta, implementación y monitoreo de políticas públicas, locales y nacionales, tendentes a consolidar un Estado ecuatoriano más eficiente, equitativo, incluyente y democrático.

⁶ PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Es un proyecto conjunto del Dialogo Interamericano que tiene como objetivo Contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación escolar mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa; identificar y divulgar las buenas prácticas y monitorear el progreso educativo en los países de la región

⁷Se lo abreviará como EGB en este documento

En entrevista con la Licenciada Malena Bonilla⁸, reconocida pedagoga en el ámbito educativo nacional y con amplia experiencia en inclusión educativa y en el trabajo con niños con discapacidad intelectual, manifestó que “la situación de la educación en el Ecuador es crítica” y que desconoce que en Guayaquil se hubiese realizado estudio alguno sobre las percepciones de profesores acerca de las dificultades de aprendizaje.

Se debe tomar en cuenta que el desempeño del profesor tiene un efecto directo en el aprendizaje de sus estudiantes. En el 2009, en Ecuador se realizó una evaluación voluntaria a los docentes de los cuales solo participó un 26%. “Estos fueron calificados con un nivel de desempeño insatisfactorio” (Lora, s.f. pg.38). Si los profesores recibieron estos niveles gracias a sus desconocimientos ¿cómo esto afectará las percepciones que tienen de sus estudiantes?; y ¿estarán ellos capacitados y listos para trabajar con alumnos que presentan D.E.A.?

Por lo tanto la investigación será exploratoria y descriptiva, para poder conocer las percepciones sobre las dificultades específicas de aprendizaje que tienen los maestros de educación General Básica (tercero a séptimo) de escuelas públicas de la ciudad.

Planteamiento del problema

Las dificultades específicas de aprendizaje son consideradas una problemática que puede ser evidenciada desde los primeros años del niño, pero son más notorias cuando los niños ingresan a la etapa escolar, época en la que se enfrentarán a situaciones en las que requerirán de habilidades y destrezas funcionales en áreas indispensables como son la lectura, escritura, cálculo, razonamiento lógico, cumplimiento de consignas, entre otras. Estas habilidades son evaluadas dentro del aula de clases y sus resultados, tanto positivos como negativos, son los que movilizan al docente y a la institución (Cerde, H., 2000). Esta situación se relaciona

⁸ Malena Bonilla, Directora de la Unidad Básica de Educación de Fasinarma (Fundación de Asistencia Sico pedagógica para niños, jóvenes y adultos con retraso mental), profesora de Pedagogía de la Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador

con la afirmación de Carrier (1986) y Sigmon (1987) citada por Jiménez (1999) indicando que la teoría formulada sobre las dificultades de aprendizaje, representa las creencias sociales del sistema educativo en un esfuerzo por conservar y mantener la cultura institucional. Se debe reconocer que como nos dice Jiménez (1999), las dificultades de aprendizaje no distinguen clases sociales.

Este estudio propone explorar y describir cuáles son las percepciones que tienen los docentes sobre las dificultades específicas de aprendizaje en los alumnos de Educación General Básica (de tercero a séptimo) de 52 escuelas públicas en la ciudad de Guayaquil, en el año lectivo 2012-2013. Se escogieron estos niveles (tercero a séptimo), pues en primero y segundo año de EGB, el proceso de enseñanza se lleva a cabo mediante actividades lúdicas, orientadas a desarrollar las capacidades básicas de niño, siendo los ejes del currículo vigente: desarrollo personal, conocimiento del entorno inmediato, expresión y comunicación creativa (Min. Educación, 2007). En segundo año de EGB, se empieza con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, la materia de Lengua busca promover 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).

No se estudiará la etiología de las dificultades específicas de aprendizaje ni los factores socioeconómicos y contextuales, ya que en estudios realizados en Estados Unidos y España se ha demostrado que su influencia en la aparición de las dificultades de aprendizaje es baja, porque las D.E.A. se presentan tanto en estudiantes de escuelas de sectores urbano marginales como en escuelas que atienden a la población de niveles socioeconómicos altos.

Justificación

La deserción y la repetición escolar generan elevados costos sociales, ya que cuando las personas no han alcanzado ciertos niveles mínimos de educación se tiene como consecuencia una fuerza de trabajo menos competente, menos preparada y más difícil de calificar (Observatorio de la Economía Latinoamericana, 2006). Por lo tanto, es fundamental promover el éxito escolar, la permanencia y culminación de la Educación General Básica en el Ecuador, lo que está directamente relacionado con el Objetivo No. 2 del Milenio (PNUD) del Plan del Buen Vivir del Gobierno Nacional (2007) y el Plan Decenal de Educación que consiste en “Lograr la educación básica universal”.

Así mismo, en la página web del Ministerio de Educación (2012) se define a la inclusión educativa como “... una educación capaz de responder a todas las necesidades educativas especiales, sean éstas transitorias o permanentes, asociadas o no a la discapacidad...” y se caracteriza a las personas con necesidades educativas especiales como: “... aquella que requiere de un sistema de apoyo y adaptaciones temporales o permanentes –sean estas curriculares, de accesibilidad o de comunicación-, que les permita a los estudiantes acceder y participar activamente en el sistema nacional de educación”.

Además el Ministerio de Educación no registra datos sobre la prevalencia de dificultades de aprendizaje, ni de las necesidades educativas especiales. Aunque el país si cuenta con datos sobre el número de personas con discapacidad.

A nivel nacional y local no se han desarrollado trabajos sobre las dificultades específicas de aprendizaje, ni sobre las percepciones de los docentes en relación a éstas. Blat Gimeno (1985) realizó un estudio sobre el fracaso escolar, en el que presenta datos del Ecuador, pero

no está enfocado en dificultades específicas de aprendizaje. El énfasis de su estudio es el fracaso escolar y las incidencias que las condiciones sociales y culturales tienen sobre éste.

Lora (s.f.) en su módulo “Los nuevos retos de la educación⁹” presenta los resultados de las pruebas SERCE¹⁰ (2006) en los que se puede constatar que “casi dos terceras partes de los estudiantes latinoamericanos no logran un nivel de puntaje satisfactorio en lectura y matemática” (Lora, s.f., pg.24). Esto es preocupante pues como se indica “los niños latinoamericanos no han consolidado, durante el primer ciclo de educación primaria, los conocimientos de lectura, escritura y matemática básica que son el fundamento para su desarrollo posterior a lo largo del sistema educativo”. Si los niños no han interiorizado correctamente estos conocimientos básicos en sus primeros años de escolaridad, ¿cómo podrán ellos enfrentar su educación si no cuentan con las herramientas básicas?; y además ¿cómo los profesores concebirán a estos alumnos que carecen de conocimientos? Esto lleva a cuestionar la labor que están cumpliendo los profesores dentro del aula pues “los niños van a la escuela pero no aprenden”. (Lora, s.f., pg.23)

También por experiencia personal de la investigadora, se conoce que algunas instituciones educativas de la ciudad, brindan servicio psicopedagógico en el marco del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil, enfocando su trabajo en procesos de orientación vocacional y atención de problemas de conducta. Esto refleja la carencia de una propuesta estratégica para atender, orientar y prevenir a tiempo las dificultades que los alumnos puedan presentar y/o desarrollar en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de este estudio contribuirán a la reflexión institucional en relación al tema, será un aporte para las escuelas participantes porque éstas podrán tomar medidas oportunas

⁹ Los nuevos retos de la educación: 3er módulo del escrito: La Realidad Social, escrito y dirigido por Eduardo Lora, publicado por el INDES (Instituto Interamericano para el Desarrollo Económico y Social)

¹⁰ SERCE: es el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, prueba regional de aprendizajes de matemática y lenguaje a niños de 3er y 6º grado y de ciencias a niños de 6º grado, que se aplicó en 15 países y una entidad sub-nacional en toda la región latinoamericana.

de intervención con los profesores y con sus alumnos de EBG. En general, los resultados serían un aporte para promover ambientes de aprendizaje adecuados para los alumnos y de enseñanza para los profesores. También apoyarán al proyecto de investigación que la Universidad Casa Grande está desarrollando en convenio con la Universidad La Laguna de España y servirá de referencia para futuros proyectos de trabajo en el Centro de Pasantías, investigación y servicio a la comunidad de la Universidad Casa Grande, así como para revisión de las mallas curriculares de las instituciones que forman profesores. Al mismo tiempo puede ser tomado como un proyecto piloto, posible de replicarlo en otras provincias o a nivel nacional, para la gestión de políticas públicas en el ámbito educativo.

Revisión de la literatura

El énfasis de esta investigación fue identificar las percepciones que tienen los profesores de Educación General Básica de 52 escuelas públicas sobre las dificultades específicas de aprendizaje de sus estudiantes; por lo que a continuación se desarrollarán temas básicos como: las percepciones, dificultades de aprendizaje, dificultades específicas de aprendizaje, rol del maestro y ambientes que influyen en el aprendizaje del niño con la finalidad de reconocer la relación que tienen estos términos con el tema central de la investigación con las percepciones de los profesores.

Myers (2005) describe a la percepción desde la psicología social como un proceso psicológico que lleva a un sujeto a interpretar información que proviene de su entorno y que es registrada mediante sus sentidos. Wolfensberger (1991) nos indica que la percepción es un proceso humano, porque es de naturaleza evaluativo, por lo tanto esta percepción puede ser positiva o negativa, cuando se evalúa negativamente hablamos de una devaluación, lo que comprende atribuir un valor bajo a una persona. Cuando esto sucede, las sociedad suele distanciarse de esta persona, excluirla e incluso negarle oportunidades. La sociedad valora

las competencias, la independencia y la inteligencia, por ende desvalora a personas pobres, con alguna orientación política especial, por identidad sexual o discapacidad, grupo al que según Wolfensberger (1991); se podrían añadir los niños que tienen D.E.A. Es por esto que se considera fundamental este término pues, el trato que tienen los profesores con sus alumnos en el aula se ven influenciados por las percepciones que tengan de ellos y de su rendimiento en clases.

En el ámbito escolar, los maestros tienen percepciones acerca de sus estudiantes que se vuelve particular para cada sujeto por la influencia de factores como: conocimientos sobre el tema, expectativas, motivaciones, metas, familiaridad, vínculo y experiencia en relación al “otro” sujeto con quien interactúa. Cuando se carece de información la percepción es basada de experiencias previas y suposiciones, lo que podría llevar a tener percepciones erróneas (Morrison, Maisto 2001). A partir de estas percepciones se forman los estereotipos¹¹ y prejuicios¹², que se conjugan con las propias emociones que surgen al interactuar con el alumno (Barón & Byrne, 2005).

El profesor tiene una relación constante con sus alumnos en el aula, por el contacto diario que mantiene debido a los horarios escolares y a la duración del año electivo (180 días aproximadamente), 5 días a la semana. Este acercamiento permanente puede llevarlo a identificar a los alumnos que sobresalen de su grupo, ya sea por: alto o bajo desempeño académico, comportamiento adecuado o no en el aula de clase, características de aprendizaje (fortalezas y debilidades), entre otros factores propios del proceso enseñanza-aprendizaje (Boggino, 2010).

Como se puede observar el educador posee un rol fundamental en el ámbito escolar de los niños al ser éste el encargado de desarrollar aprendizajes en sus alumnos, crear

¹¹ Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

¹² Acción, efecto de juzgar. Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce más.

ambientes de aprendizaje, experiencias agradables y enriquecedoras que sean fuente de enseñanzas (Rogoff, 1997). Es indispensable reconocer que ésta no es la única función; sino que también está encargado de orientar y motivar a los estudiantes para que se lleve a cabo la adquisición de conocimientos. Además, en el ámbito personal, el profesor da apoyo emocional y los ayuda a resolver problemas (Domagala, 2005). “La influencia de un buen maestro es acumulativa y duradera” (Lora, s.f., pg.37), un buen maestro tiene efectos positivos sobre el aprendizaje de sus estudiantes; así como a su vez un mal maestro tiene efectos negativos en sus alumnos, pues pueden retrasar su proceso de aprendizaje. Es por ello que debemos recalcar la importancia del rol del maestro para sus alumnos. Hay que tomar en cuenta que esta función será influenciada por las percepciones que tienen los profesores sobre su alumnado.

Luego de revisar varios autores y diferentes definiciones sobre las dificultades de aprendizaje (D.A.) se eligió el concepto dado por Kirk, citado por Aguilera (2003) en el que manifiesta que una dificultad de aprendizaje es cuando existen problemas en los procesos de adquisición de habilidades básicas para la escolaridad.

Según Kirk citado por Aguilera (2003, p.46):

“Una dificultad de aprendizaje se refiere a un retraso o al desarrollo retardado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética, u otras áreas escolares, de un hándicap causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, privación sensorial o factores culturales e instrucciones.”

Es primordial reconocer esta última parte, ya que se debe tener claro que las dificultades de aprendizaje se diferencian de las discapacidades ya que éstas se relacionan a aspectos biológicos que impiden al individuo desarrollarse de una manera adecuada, los mismos que interfieren con la capacidad para que el individuo logre un aprendizaje óptimo. En cambio cuando se habla de dificultades de aprendizaje se enfoca en problemas en los procesos de la

adquisición de información y razonamiento” (Aguilera, 2003, p. 84) que están implicados en la adquisición de lenguaje y rendimiento académico, independientemente de la edad de las personas.

Veiga (2010) describe a estos alumnos como personas que presentan un trastorno neurobiológico por el cual el cerebro humano funciona de manera diferente y por este motivo, las personas con dificultades de aprendizaje, pueden tener afectados procesos básicos del aprendizaje como lo son: hablar, escuchar, leer, deletrear, razonar, recordar, organizar información. Es importante recordar que estas dificultades no tienen “cura”, porque no representan una enfermedad, pero mediante su identificación temprana y oportuna, la estimulación y terapias, entre otros, pueden ser compensadas.

Según el documento Discapacidades de Aprendizaje de Maestro Sin Fronteras (2009), las D.E.A. se manifiestan de distintas maneras, en diferentes personas y situaciones, de modo que se necesitará de un proceso individualizado (evaluación y tratamiento) para ayudar a cada una de estas personas.

Se debe ahondar en las dificultades específicas de aprendizaje pues éstas afectan el desenvolvimiento escolar de un niño en un área específica del currículo; estos se caracterizan por tener un bajo rendimiento en lectura, escritura y matemáticas¹³. (Veiga, 2010). El estudio se enfocará en las D.E.A. de lectura y escritura, las que incluyen: la dislexia y digrafía¹⁴ (Maestro Sin Fronteras, 2009).

La dislexia es una dificultad de la lectura, en cambio la disgrafía es una dificultad para la escritura. Veiga (2010) describe a la dislexia como un problema cognitivo que afecta a las habilidades lingüísticas inmersas en el lenguaje escrito; afectando el paso de códigos visuales a verbales, el proceso mental de transformar los símbolos vistos en palabras, frases,

¹³ En este estudio no se analizarán las D.E.A. en matemáticas

¹⁴ No se tomará en cuenta esta clasificación en el estudio

etc. La disgrafía en cambio afecta a las habilidades de escritura, se manifiesta como dificultades de ortografía, mala letra y problemas para transcribir ideas y pensamientos (Maestro Sin Fronteras, 2009).

Para trabajar con estos alumnos es necesario llevar a cabo un proceso de intervención basado en estrategias. Éstas son las acciones organizadas que un profesor o especialista pueden llevar a cabo con los niños que tienen dificultades de aprendizaje para que puedan adquirir de mejor manera los aprendizajes. Se debe considerar fundamental la intervención, pues es ésta la que ayudará a que los niños salgan adelante y que se puedan tratar sus D.E.A. Esta intervención debe caracterizarse por ser preventiva, específica, estratégica, gradual y por estar basada en las capacidades del niño, las cuales llevarán a la acomodación del currículo (Fidalgo y García, 2003). Para los niños con D.E.A. se considera el tipo de intervención psicopedagógica, la cual busca mejorar los procesos de aprendizaje de estos niños basándose en la teoría y en el análisis del proceso de enseñanza - aprendizaje y de la relación de los diferentes entornos (alumno, profesor, familia, escuela, entre otros) mediante una planificación de medios, aplicación de programas, adecuación del currículo según su rendimiento y eficacia (Luque, Rodríguez, 2006). Esta intervención requiere del desarrollo de técnicas, estrategias y programas que potencialicen las capacidades de los niños. Hay que reconocer la “necesidad de que todo diseño y elaboración de un programa de intervención dirigido a alumnos con D.E.A. debe partir de una evaluación profunda” (Fidalgo y García, 2003, pg.277), ya que la evaluación e intervención deben de ir de la mano. Además hay que recalcar que para que ésta dé mejores resultados, el trabajo se debe realizar en conjunto con los diferentes entornos del niño: escolar y familiar; interviniendo con el alumno, modificando actitudes y competencias en los docentes y dando asesoramiento a la familia (Luque, Rodríguez, 2006).

Se debe reconocer que los niños con dificultades específicas de aprendizaje no necesariamente tienen un coeficiente intelectual (CI) bajo, sino que presentan un deficiente rendimiento académico o fracaso escolar, lo cual no les permite desarrollarse al mismo nivel o ritmo que los demás estudiantes o según lo que corresponde a su edad.

Es importante tener en cuenta que las D.E.A. no son específicamente el resultado de problemas a nivel familiar, escolar, docente o de la comunidad, pero estos factores pueden provocar que se agudicen, ya que como dice Aguilera (2003) depende mucho de la calidad y cantidad de los estímulos dados por los sistemas que rodean a los niños.

Los estímulos del ambiente son importantes para el desarrollo integral de los niños, como lo propone Bronfenbrenner (1987), uno de los pioneros en plantear la teoría ecológica, la cual posee una perspectiva global e integral del individuo; esta teoría recalca la gran influencia que tienen los diferentes ambientes con los que interactúa el individuo y propone los siguientes niveles: Microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Su teoría establece que cada uno de estos sistemas influencia al otro, ya que la relación que tienen es bidireccional y los sistemas están en constante interacción.

El microsistema es el nivel más próximo al individuo, en este caso serían los niños, su familia, maestros. El mesosistema comprende la interrelación de dos o más sistemas (familia, escuela, pares) que, como se menciona anteriormente, se afectan entre sí. El exosistema es el entorno donde el niño no participa activamente, pero sus cambios o decisiones afectarán en su vida. Finalmente, el macrosistema que está constituido por la cultura y subcultura en la que se desenvuelve la sociedad a la que pertenece el niño.

Por esta razón, el niño no se desarrolla de forma aislada a su contexto. Éste crece y se adapta a través de intercambios con su ecosistema inmediato y ambientes más distantes. El enfoque ecológico destaca la influencia que el contexto social ejerce en la vida familiar del niño. También debemos reconocer los sistemas que influyen a los profesores como: sus

colegas, los directivos, las familias y los alumnos; todos estos sistemas tienen altas expectativas de su rol y lo influyen ya sea de manera positiva o negativa.

Se debe tener en cuenta que la interacción de estos sistemas debe ser equilibrada y armoniosa de modo que favorezca al niño en su desarrollo; ya que “cada persona se desarrolla dentro de un conjunto específico de circunstancias o condiciones definidas por el tiempo y el lugar” (Papalia, 1991, p.11). Lo que significa que contextos históricos y sociales influyen en el desarrollo del ser humano, en el que se incluye el proceso de aprendizaje.

Para la Sociedad Argentina de Pediatría citado por Menin (2002), el aprendizaje es un proceso en el que se va adquiriendo información, mediante la interacción con los entornos, según los intereses y necesidades de la persona. El aprendizaje se inicia en el contexto familiar y es continuado en el medio escolar en el aula de clase, y el mediador de aprendizaje es el profesor. Se debe recordar que todas las personas aprenden de diversas maneras, es por esto que es fundamental la forma en que el profesor motive e imparta su clase, ya que esto influirá en la manera en que los niños adquieran el aprendizaje.

Es fundamental recalcar la importancia de todos los términos revisados, pues son estos los que ayudaron a corroborar los resultados obtenidos en esta investigación.

Pregunta General de Investigación

¿Cuáles son las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación general básica (EGB) de 52 escuelas públicas sobre las dificultades específicas de aprendizaje en la ciudad de Guayaquil en el 2012?

Preguntas específicas

1 ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes de tercero a séptimo año de EGB sobre las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas públicas?

2 ¿Cómo identifican los docentes de tercero a séptimo año de EGB de escuelas públicas las dificultades específicas de aprendizaje?

3 ¿Cuáles son estrategias de intervención adecuadas, efectivas y aplicables en el aula, en casos de dificultades específicas de aprendizaje según los profesores de escuelas públicas de tercero a séptimo año de EGB?

Metodología de Investigación

En esta sección se presentará el diseño de investigación que representa “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos para el estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández y Batista 2010, p.4), y la metodología aplicada en este estudio.

Estos procesos implican desde la selección del tipo de investigación que se llevó a cabo, la elección de muestra y la construcción de las herramientas que se utilizaron y el análisis de datos para la obtención de los resultados respectivos. A continuación se definen estos procesos.

Paradigma

El paradigma escogido para esta investigación fue el cuantitativo; Hernández, et al (2010) la definen como una investigación objetiva y numérica porque la recolección de datos se utilizará para responder las preguntas de investigación, en base a la medición numérica y al análisis estadístico.

Método y diseño de la investigación

Se realizó una investigación básica y de campo. Su nivel de análisis fue exploratorio y descriptivo. Según Hernández, et al (2010) en los estudios exploratorios se examinan nuevos fenómenos. Este tipo de investigación se lleva a cabo cuando el tema o problema de investigación no ha sido abordado con anterioridad o ha sido poco estudiado.

Adicionalmente, es un estudio descriptivo porque la meta del investigador es puntualizar el fenómeno a estudiarse. La investigación descriptiva busca detallar propiedades, características, variables que sean comunes de la unidad de análisis (Hernández, et al, 2010).

Se trata de una investigación transeccional ya “que recopila datos en un momento único” (Hernández, et al, 2010 p. 151), no experimental y cuantitativa; en la que “no se manipulan deliberadamente las variables” (Hernández, et al, 2010), se observan los fenómenos tal y como son, el investigador no tiene control sobre el fenómeno y no puede cambiarlas, ni influenciarlas, es un actor externo del proceso.

Se aplicó la técnica cuestionario (Anexo 1), que consiste en un conjunto de preguntas cerradas y abiertas para responder las preguntas de investigación planteadas.

PREGUNTA	UNIDAD DE ESTUDIO	TÉCNICA	INSTRUMENTO
1 ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes de tercero a séptimo año de EGB las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas públicas?	Profesores de escuelas públicas de 3 - 7mo EB.	Encuesta	Cuestionario 1 y 2
2 ¿Cómo identifican los docentes de tercero a séptimo año de EGB las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas públicas?	Profesores de escuelas públicas de 3 - 7mo EB.	Encuesta	Cuestionario 1 y 2
3 ¿Cuáles son estrategias de intervención adecuadas, efectivas y aplicables en el aula, en casos de dificultades específicas de aprendizaje según los profesores de escuelas públicas de tercero a séptimo año de EGB?	Profesores de escuelas públicas de 3 - 7mo EB.	Encuesta	Cuestionario 3

Figura 1. Resumen técnicas y preguntas a aplicar en la investigación.

Muestra o participantes

Realizado el filtro del listado total de escuelas (5.334) de la provincia del Guayas¹⁵ el universo de escuelas urbanas y en funcionamiento en el cantón Guayaquil fue de 832, que representó 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 públicas/fiscales (157) y privadas (229). Esta muestra 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 con la que se realizó este estudio fue de 271 que representa el 32% del total de escuelas de Guayaquil. (Figura#2)

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

Figura 2. Muestra total.

Aplicando el programa Sample Size Calculator¹⁶, 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 figura se detalla la composición de la muestra definitiva y específica por tipo de escuela:

Total escuelas públicas/fiscales	Muestra escuelas públicas/Fiscales	Total Escuelas privadas/Particulares	Muestra escuelas privadas/Particulares
268	157 (58%)	564	114 (19%)

Figura 3. Muestra de escuelas públicas y privadas.

¹⁵ Listado proporcionado por la Subsecretaría de Educación, Mayo 2012.

¹⁶ Para el cálculo de los valores mencionados se aplicó el programa Sample Size Calculator <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>.

El nivel de confiabilidad para las dos muestras fue de 95%, variando los márgenes de error que en el caso de la muestra de escuelas públicas fue de 5 y para las escuelas particulares es de 7.13.

La muestra para esta investigación en particular fue de 52 escuelas públicas de la zona urbana de Guayaquil.

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 acordes con los objetivos de la investigación, priorizando aquellas escuelas públicas que acepten participar en la investigación.

Se seleccionaron escuelas que tuvieran los siete niveles de Educación General Básica, públicas, que se encontraban en funcionamiento y que fueren de educación regular; ya sea matutina o vespertina, ubicadas en el sector urbano de Guayaquil con fácil acceso para la investigadora. Se descartaron escuelas privadas (pues esta investigación se enfoca en escuelas públicas), especiales y artesanales. La unidad de estudio fueron profesores, hombres y mujeres de tercero a séptimo año de educación general básica.

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Para responder a las preguntas de investigación se trabajó con la técnica de encuesta y su herramienta fue un cuestionario proporcionado por la Universidad de la Laguna, España, el mismo que fue analizado, contextualizado y piloteado por las investigadoras. Al cuestionario 1 se le aumentaron ítems para poder identificar cómo definen los profesores las dificultades específicas de aprendizaje y cómo las detectan.

Este instrumento incluía preguntas abiertas y cerradas; de aplicación individual, autoaplicado o aplicado por la investigadora; el grupo investigador 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).

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

PREGUNTAS ESPECIFICAS	TÉCNICA/ INSTRUMENTO	MUESTRA
1 ¿Cómo conceptualizan los docentes de tercero a séptimo año de EGB las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas públicas?	Encuesta Cuestionario 1 y 2	100% de profesores de 52 escuelas fiscales de 3 - 7mo. de EB de todos los paralelos.
2 ¿Cómo identifican los docentes de tercero a séptimo año de EGB las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas públicas?	Encuesta Cuestionario 1	100% de profesores de 52 escuelas fiscales de 3 - 7mo. de EB de todos los paralelos.
3 ¿Cuáles son estrategias de intervención adecuadas, efectivas y aplicables en el aula, en casos de dificultades específicas de aprendizaje según los profesores de escuelas públicas de tercero a séptimo año de EGB?	Encuesta Cuestionario 3	100% de profesores de 52 escuelas fiscales de 3 - 7mo. de EB de todos los paralelos.

Figura 4: Resumen de Objetivos, Técnicas, Instrumentos y Muestra.

Cronograma de actividades

En la siguiente figura 5, se puede observar el cronograma de actividades que orientó el trabajo realizado por el equipo de investigación.

Actividad	Jul	Agos	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene
Revisión de antecedentes	X	X					
Redacción introducción, revisión de la literatura	X	X					
Aplicación de instrumentos		X	X				
Tabulación de datos			X				
Análisis de datos				X			
Redacción del documento final				X	X		
Preparación presentación final						X	
Presentación de resultados							X

Figura 5: Cronograma de actividades.

VARIABLES DE ESTUDIO

A continuación se describen las diferentes variables que se utilizaron en este estudio, su conceptualización, operacionalización, los diferentes indicadores aplicados para analizar la muestra y el número de ítems que se tomó en cuenta para el siguiente estudio.

VARIABLE	CONCEPTUALIZACION DE LA VARIABLE	OPERACIONALIZACION	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).
		Estrategias de intervención, definidas como las acciones organizadas que un profesor puede llevar a cabo con alumnos con D.E.A. que presentan D.E.A. en lectura y escritura.	Cuestionario 3. Respuestas: Mucho = 3 Bastante = 2 Poco = 1 Nada = 0	Cuestionario 3 1.- Ubicación del alumno con D.E.A. 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 6. Variables: Operacionalización y conceptualización.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo de frecuencias de todos los ítems del cuestionario se realizó utilizando procedimientos de estadística descriptiva, tales como medidas de tendencia central (media, mediana y moda) que “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 SPSS¹⁷. Para la representación gráfica de las frecuencias y/o porcentajes de los ítems se utilizaron diagramas de barras y pastel o sector.

Para el análisis de las percepciones de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje (pregunta abierta) se recuperaron aquellos testimonios relevantes citando las palabras utilizadas por los sujetos de estudio y registradas en las preguntas abiertas.

Índice de conocimiento sobre D.E.A.

Para describir el nivel de conocimientos de los profesores sobre las D.E.A., 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 - general y por categorías- actual de los profesores de tercero a séptimo de EGB sobre D.E.A. en base a un solo número tanto a nivel de conocimiento general como por sus indicadores.

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 para dividirlo por 74 y multiplicarlo por cien para facilitar el manejo y representación de los

¹⁷Programa estadísticos de análisis de datos, versión 19

datos¹⁸: ($igc = [pi/74] * 100$). El valor obtenido representó 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:

Puntaje	Valor	Escala Nominal
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 7. Nivel de conocimiento.

Consideraciones éticas

La Rectora de la Universidad y la Coordinación de Investigación de la Facultad Ecología Humana de la Universidad Casa Grande, entregaron una carta de presentación a las investigadoras para los directores de cada institución. La visita la realizó la investigadora, no fue necesaria la visita de otros miembros del equipo de investigación. También se contó con el apoyo de la Subdirección de Educación, del Ab. Juan Carlos Rodríguez.

¹⁸ 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.

Se mantuvo la confidencialidad de los nombres de los participantes, reservando todo tipo de información personal de la institución y de los profesores encuestados. Se elaboró una ficha de cada escuela en la que se registró datos de identificación de la institución y docentes para control de la investigadora (esta ficha no se incluye en los anexos). En el análisis de los datos no se identificaron los nombres de las escuelas ni de profesores, tampoco se anexaron estas fichas.

Resultados

Para obtener los resultados esperados, se necesitó de un arduo esfuerzo y compromiso por parte de la investigadora para poder visitar el total de escuelas propuestas. Se suscitaron ciertos inconvenientes como: la ubicación y existencia de las escuelas, puesto que algunas no tenían las direcciones correctas, el nombre de la escuela no era correcto, o habían pasado a ser colegios.

También hubo escuelas en las que no se permitió el acceso de la investigadora y, otras instituciones, en las que los profesores no querían colaborar.

Para realizar las figuras se obtuvo la información del programa SPSS19 y se realizó los gráficos en Word.

Caracterización de la muestra

Se visitaron 52 escuelas fiscales de la ciudad de Guayaquil, ubicadas en los 9 distritos¹⁹ administrativos urbanos propuestos por SENPLADES²⁰; se pudo observar que para esta investigación el 38% de las escuelas se encontraban en el distrito #3 conformado por las parroquias García Moreno, Letamendi, Ayacucho, Olmedo, Bolívar, Sucre, Urdaneta, 9 de Octubre, Rocafuerte, Pedro Carbo y Roca; seguido por el distrito #4 con 23% formado por la parroquia Febres Cordero. Se continuó con el distrito #5, Tarqui, con 19%, el distrito #2, Ximena, con 8%, el distrito #1, Ximena, con 6%, el distrito #6, Tarqui, con 4% y por último el distrito #7, también Tarqui, con 2%. En el distrito #8 Tarqui y #9 Tarqui no se registró ninguna escuela en esta investigación.

¹⁹ La lista de los distritos con sus respectivas parroquias fue proporcionada por el Ab. Juan Carlos Rodríguez, representante de la Subdirección de Educación

²⁰ Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo

Distrito	Parroquias	Porcentaje
Distrito 1	Ximena	6%
Distrito 2	Ximena	8%
Distrito 3	García Moreno, Letamendi, Ayacucho, Olmedo, Bolívar, Sucre, Urdaneta, 9 de Octubre, Rocafuerte, Pedro Carbo y Roca	38%
Distrito 4	Febres Cordero	23%
Distrito 5	Tarqui	19%
Distrito 6	Tarqui	4%
Distrito 7	Tarqui	2%

Figura # 8. Distribución de las escuelas por distrito, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Se aplicó el cuestionario a 255 profesores de 3ro a 7mo de EGB de las escuelas seleccionadas. Estos docentes se caracterizaron por impartir todas las materias del currículo en su clase. De este total, como se observa en la figura 9, predominan las profesoras mujeres con un 74%, en relación a los profesores hombres con un 26%. Este resultado refleja que en las escuelas fiscales si hay presencia de docentes masculinos, pero las mujeres tienen más participación en los primeros niveles de instrucción básica y en la educación en general.

Profesores EGB, según sexo

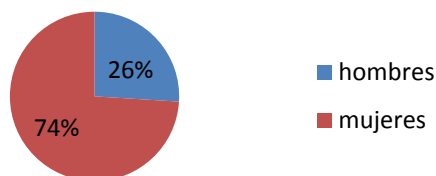


Figura # 9. Profesores EGB, escuelas Públicas, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

En cuanto a la edad de los profesores se pudo constatar que, la edad mínima es 22 años y la máxima 80. El promedio de edad es de 48 años, mientras que el valor modal es de 45 años

te de la muestra se encuentra entre los 40 y 50 años. Estos resultados reflejan que la mayoría de los profesores se encuentran en la etapa a la adultez media²¹.

El mayor porcentaje de profesores afirmaron que llevan ejerciendo la docencia más de 10 años (70.20%), en menor porcentaje se registraron profesores que han trabajado menos de un año (3,53%). Este resultado refleja que la docencia es una profesión que se ejerce por largos períodos de tiempo y que uniendo este resultado con la media de edad se puede concluir que los profesores que tienen más de 11 años de experiencia son los que se encuentran en el rango de edad de 40 a 50 años.

Años de docencia profesores de EGB

■ Menos e un año ■ De 1 a 5 años ■ De 6 a 10 años ■ Más de 11 años

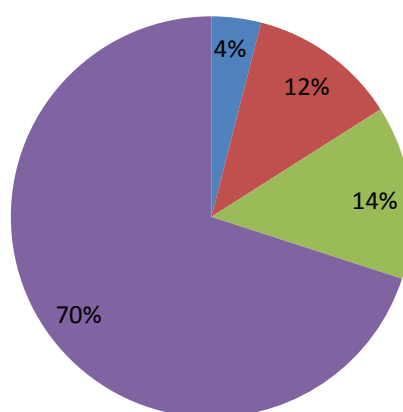


Figura # 10. Profesores EGB, escuelas Públicas, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

En lo que respecta a nivel de estudio de los profesores de EGB (figura 11) se puede decir que el mayor porcentaje de profesores tiene un nivel de licenciatura (51%) seguido por los normalistas (29%).

²¹ Adultez media: La 7ma. de las 8 etapas del desarrollo de Erickson, que va desde los 40 años hasta los 60 aproximadamente. La tarea es lograr un equilibrio entre la productividad y el estancamiento.

Se registraron menores porcentajes con nivel de Diplomado (7%), Maestría (7%) y Bachillerato (6%). De este resultado, se podría deducir que la mayoría de los profesores de EGB cuentan con formación de tercer nivel.

Nivel de estudio, profesores EGB

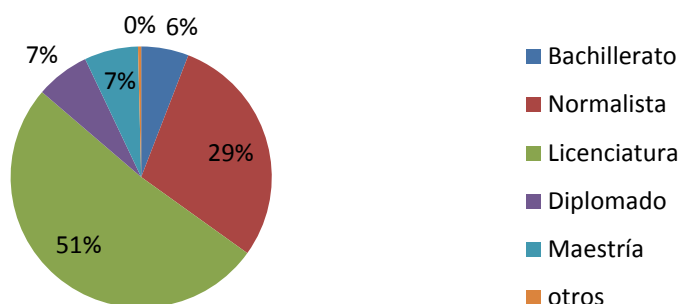


Figura # 11. Nivel de estudio, Profesores EGB, escuelas Públicas, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Uniando las dos variables antes mencionadas: años de experiencia y nivel de estudio de los profesores se observa que el nivel de licenciatura es el mayor nivel de instrucción que han obtenido los profesores y de este nivel, la mayoría de profesores tienen más de 11 años de experiencia (34.5%), seguido por el rango de 6 a 10 años (8.23%); en el nivel de normalista la mayor frecuencia lo obtuvieron los profesores que llevan más de 11 años ejerciendo la profesión (20%) seguido por de 6 a 10 años (4.7%). En los niveles de diplomado y maestría los que obtuvieron mayor porcentaje son los profesionales que llevan más de 11 años (diplomado 5.88% y maestría 6.66% casos). Se puede concluir que de los profesores que tienen más de 11 años de experiencia unos pocos (diplomado 5.88% y maestría 6.66%) han continuado con sus estudios y han obtenido títulos de diplomado y maestría.

Años de docencia vs Nivel de estudios

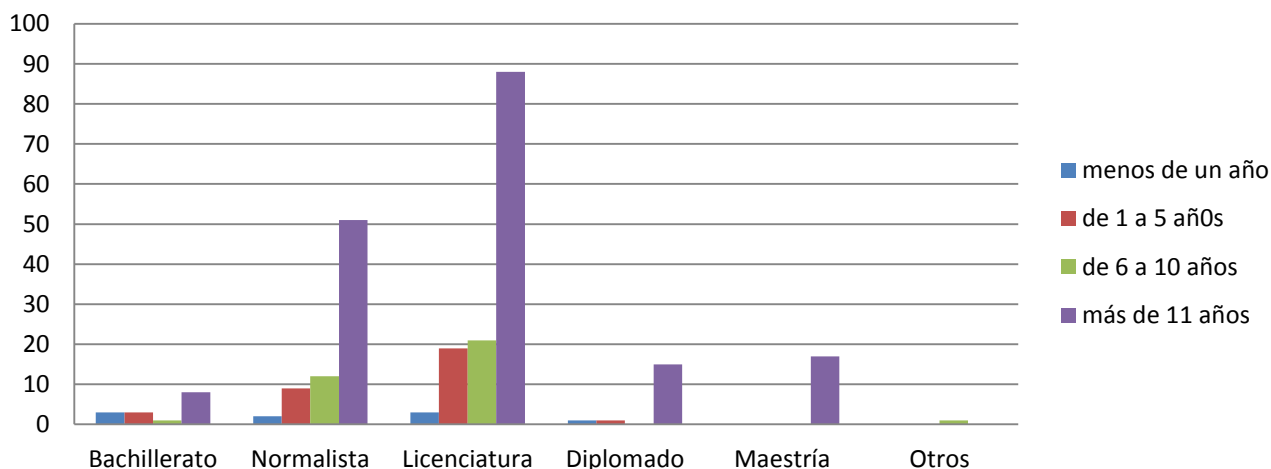
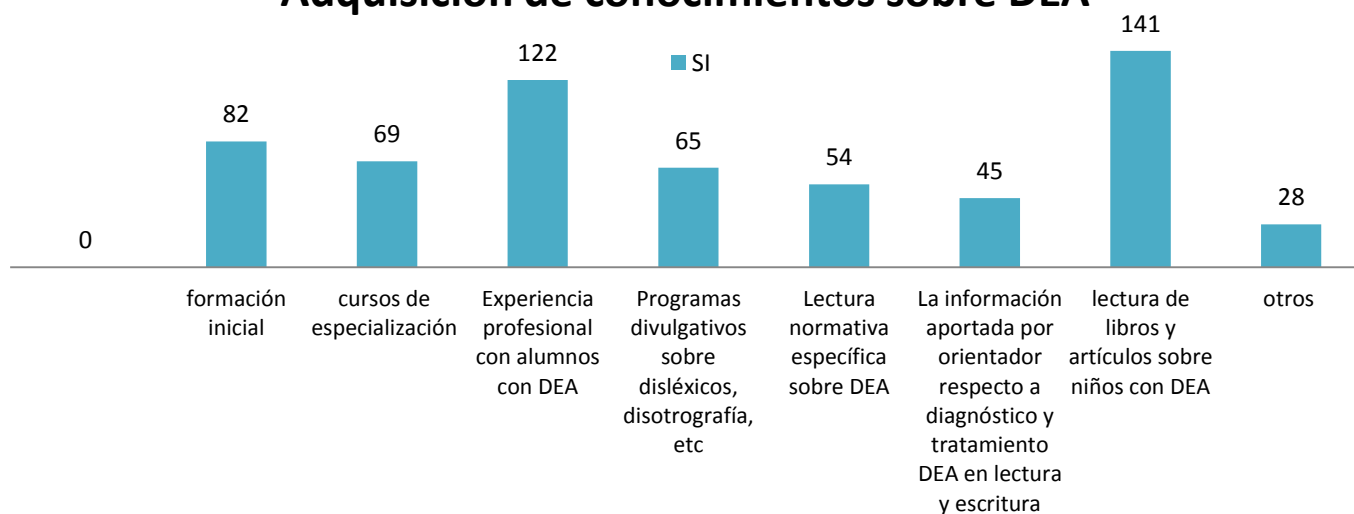


Figura # 12. Años de docencia y nivel de estudios, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

La mayoría de profesores ha adquirido sus conocimientos sobre D.E.A. mediante la lectura de libros y artículos sobre D.E.A. (141 casos)²², seguido de la experiencia que han obtenido por el contacto con estos niños (122 casos). Se puede inferir que durante su formación inicial los maestros no recibieron mayor información sobre D.E.A. ya que la variable formación inicial solo tuvo 82 casos.

Adquisición de conocimientos sobre DEA



Figura# 13. Origen de conocimientos sobre D.E.A., Escuelas Públicas, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

²² Los resultados son en frecuencias pues la pregunta permitía más de una respuesta

En la figura 14 se puede observar que del total de profesores, el mayor porcentaje (72,94%) no ha recibido, ni realizado un curso o seminario de formación relacionado con las D.E.A. en los últimos 3 años. Se puede conjeturar que la mayoría de los profesores no tienen conocimientos actualizados sobre diagnóstico e intervención sobre este tema.

Asistencia a cursos de capacitación sobre DEA

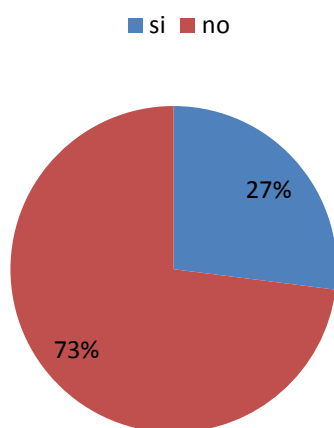


Figura # 14. Capacitación recibida sobre D.E.A. por profesores de EGB, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

El mayor número de profesores obtuvo en el índice general de conocimientos sobre D.E.A. el rango de medianos conocimientos con un porcentaje de 44.71%, seguido por la categoría bajos conocimientos con 30.98%, carece de conocimientos 12.94% y altos conocimientos con 10.98%; por otro lado el puntaje mínimo lo obtuvieron los profesores que tienen muy altos conocimientos con 0.3%. Aquí se puede constatar que un gran porcentaje de profesores desconoce o tienen leves conocimientos sobre D.E.A.

Resultados: Escala de conocimientos, concepciones y lagunas, profesores EGB

■ Carece de conocimiento ■ Bajos conocimientos ■ Medianos conocimientos
 ■ Altos conocimientos ■ Muy altos conocimientos

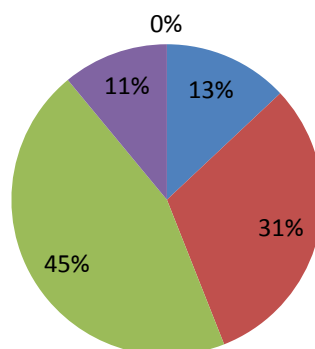


Figura # 15. Cuestionario 2, escuelas Públicas, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Los profesores que obtuvieron el rango de muy altos conocimientos (0.3%) definieron a las D.E.A. como: “Dificultades significativas que tienen los estudiantes en los procesos de aprendizaje, requieren técnicas de educación especial para su remediación. Se debe a una disfunción del sistema nervioso central” (profesor de séptimo de básica, caso 15).

Los profesores que obtuvieron el rango de altos conocimientos (10,98%) las describieron de la siguiente manera: “Es un término general que hace referencia a un grupo de alteraciones que se manifiestan en la adquisición de habilidades de lenguaje, razonamiento y habilidades matemáticas” (profesor de tercero de básica, caso 11).

Los que lograron el rango de medianos conocimientos (47.71%) lo definieron como: “Los problemas que presentan determinados estudiantes en su formación integral de aprendizaje que no le permiten avanzar a un ritmo normal” (profesor de cuarto de básica, caso 168).

En la categoría de bajos de conocimientos (30.98%) limitaron la definición a: “son factores que impiden el proceso enseñanza-aprendizaje (profesor de quinto de básica, caso 249).

Por último, los docentes que se ubicaron en el rango de carecen de conocimiento (12,94%) lo describieron así: “Que los padres no ayudan a los niños con las tareas escolares, padres que no saben leer ni escribir, docentes con demasiados alumnos por lo que las maestras no alcanzan a cubrir con todas las necesidades del estudiante, maestras que no están preparadas porque tienen otro título” (profesor de tercero y cuarto de básica, caso 65).

A continuación se presentan los resultados de la investigación en relación a las preguntas planteadas.

Pregunta 1:

¿Cuál es el nivel de conocimiento de los docentes de tercero a séptimo año de EGB sobre las dificultades específicas de aprendizaje en escuelas públicas?

En cuanto al puntaje que recibió el índice específico sobre qué son las D.E.A. se puede evidenciar que el mayor porcentaje de profesores tienen bajos conocimientos sobre este tema (43%) seguido de carece de conocimientos (32%); con este resultado se puede confirmar que los profesores no tienen conceptualizaciones claras sobre estas dificultades. El rango que obtuvo el puntaje más bajo fue muy altos conocimientos porque al no encontrarse ningún caso, seguido por altos conocimientos con un 5%.

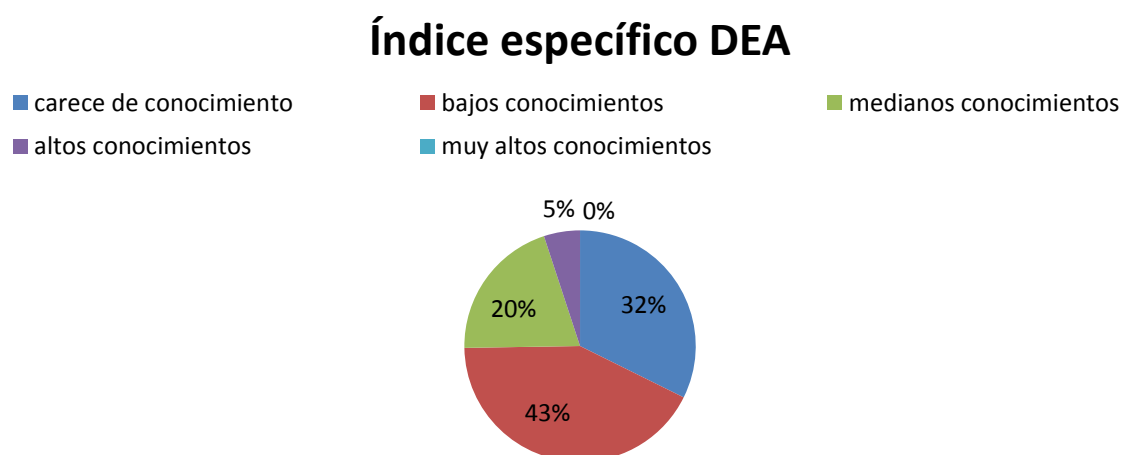


Figura 16. Subíndice 1: conocimientos específicos DEA, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

En la figura 17 se observa el cruce de 2 variables: experiencia de trabajo con alumnos con D.E.A. e índice de conocimiento general sobre D.E.A. Se evidenció que el mayor número de profesores si han trabajado con alumnos con D.E.A. (40 casos), sin embargo carecen de conocimientos sobre D.E.A., seguido por los profesores que tienen bajos conocimientos (34 casos), de ahí viene el rango de medianos conocimientos (13 casos) y por último los profesores con altos conocimientos no han tenido mucha experiencia con alumnos con D.E.A., ya que solo 3 casos marcaron la opción si. En cambio se observó que el mayor número de profesores que no cuenta con experiencia sobre alumnos con D.E.A. son los que tienen bajos conocimientos (69 casos). Se puede concluir que los profesores que poseen pocos conocimientos sobre D.E.A. (carece y bajos conocimientos) son los que mayoritariamente, a lo largo de su experiencia profesional, han tenido integrados en su aula estos alumnos, en cambio los profesores que tiene conocimientos más elevados (medianos y altos conocimientos) son los que menos han tenido integrado alumnos con D.E.A.

Experiencia trabajando con alumnos D.E.A. Vs Conocimiento General sobre D.E.A.

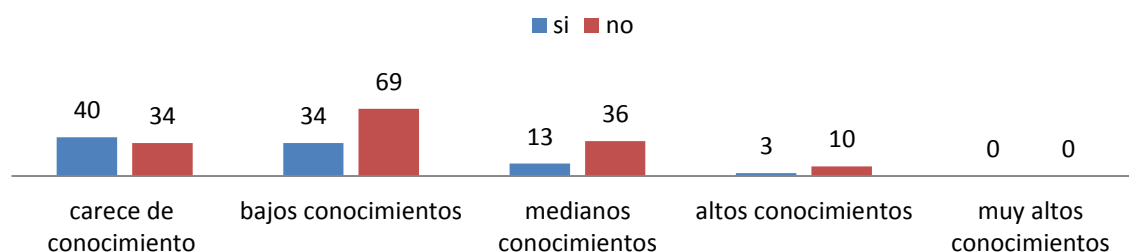


Figura # 17. Experiencia trabajando con alumnos D.E.A. e índice de conocimiento general, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

En el cruce de las variables: rango de conocimiento y años de docencia, se encontró que la gran mayoría de docentes se concentra en la categoría bajos conocimientos con un 29.01% de profesores que cuentan con más de 11 años en la docencia, 5.09% de los profesores llevan ejerciendo de 6 a 10 años; seguido por la categoría carece de

conocimientos que posee 19.21% 49 de profesores con más de 11 años laborando y 5.88% de los profesores con trayectoria que va de 6 a 10 años. En cambio la minoría se concentró en el nivel altos conocimientos con 3.92% de profesores que ejercen por más de 11 años y en la categoría medianos conocimientos con 16.47% de profesores con más de 11 años practicando la docencia

Rango de conocimiento vs Años de docencia

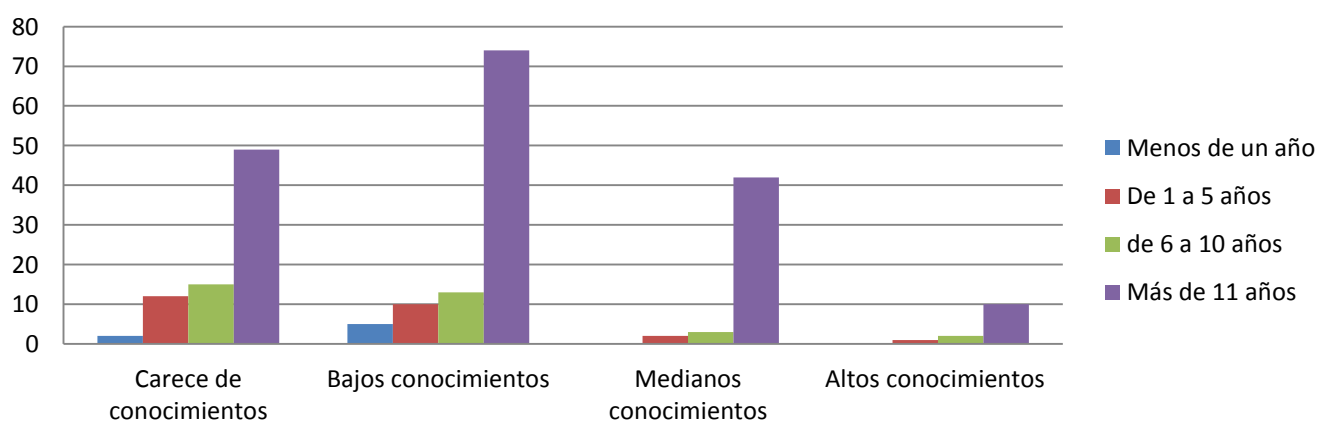


Figura # 18. Cruce años de docencia vs índice de conocimiento general, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

De los profesores que actualmente trabajan con alumnos con D.E.A. la mayoría de los casos poseen bajos conocimientos (24.31%), seguido del rango carece conocimiento con 12.94%. Aquí no se presentan resultados en la opción muy altos conocimientos. Observando estos resultados se puede decir que la gran mayoría de docentes que trabajan con alumnos con D.E.A. tienen pocos conocimientos (24.31%) sobre éstas ya que se encuentran en los rangos de carece y bajos conocimientos.

Rango de conocimiento vs Trabaja actualmente con DEA

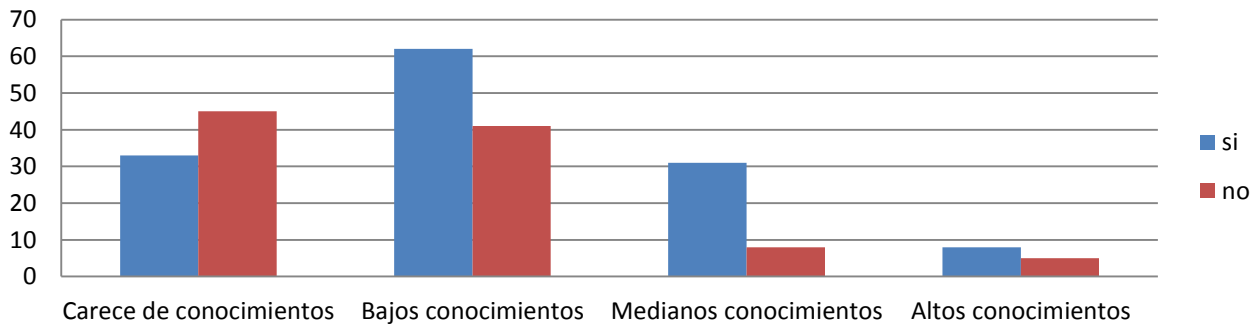


Figura # 19. Índice de conocimiento general vs trabaja actualmente con D.E.A., Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

De los profesores que si realizan derivaciones, 25.09% poseen bajos conocimientos, 15.68% medianos conocimientos y 14.11% carecen de conocimientos. No se ha tomado en cuenta la opción muy altos conocimientos pues no ha presentado ningún resultado. Se puede dar cuenta de que los profesores que se encuentran realizando las derivaciones poseen, en su mayoría, bajos conocimientos sobre dificultades de aprendizaje.

Rango de conocimiento vs Derivación

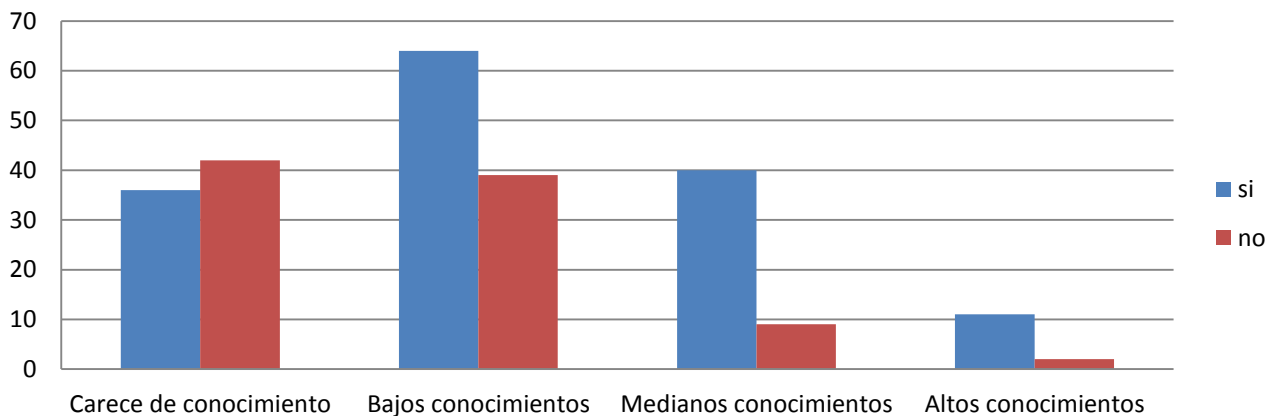


Figura # 20. Cruce de índice de conocimiento general vs derivación a psicopedagogo, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Pregunta 2:

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

En lo que respecta al diagnóstico de las D.E.A., así mismo se pudo observar que el mayor porcentaje de profesores carecen de conocimientos (39%) sobre los síntomas y formas de diagnóstico, seguido por medianos conocimientos (30%); bajos conocimientos obtuvo un 24%. Se observó que aunque existe un alto número de profesores que desconocen las formas de diagnóstico de las D.E.A., hay profesores que poseen medianos conocimientos sobre identificación. Sólo el 6 % registra altos conocimientos y un 1% muy altos conocimientos.

Rango de síntomas y diagnóstico

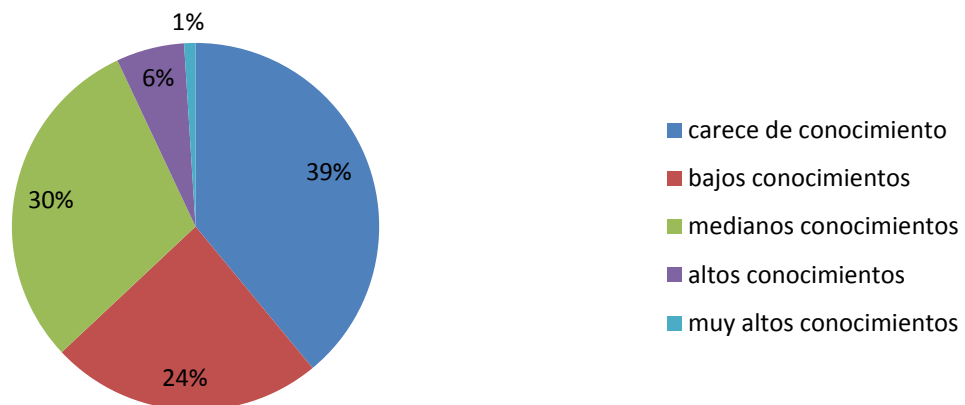


Figura # 21. Subíndice 2: síntomas y diagnóstico, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Además como se observa en la figura# 22 los maestros identifican que los alumnos tienen D.E.A. en la lectura o escritura mayoritariamente porque se les dificulta leer como sus compañeros (154 casos)²³ seguido por dificultad para escribir como los otros y lo que les han dicho los profesores de otros grados (con 140 casos cada uno). Aquí se puede evidenciar

²³ Esta pregunta también fue de opción múltiple

claramente como por estos dos criterios: comparación de su alumnado y comentarios de maestros, se puede ver influenciada la percepción del docente, sobre si el niño posee o no una dificultad.

Detección alumnos con DEA

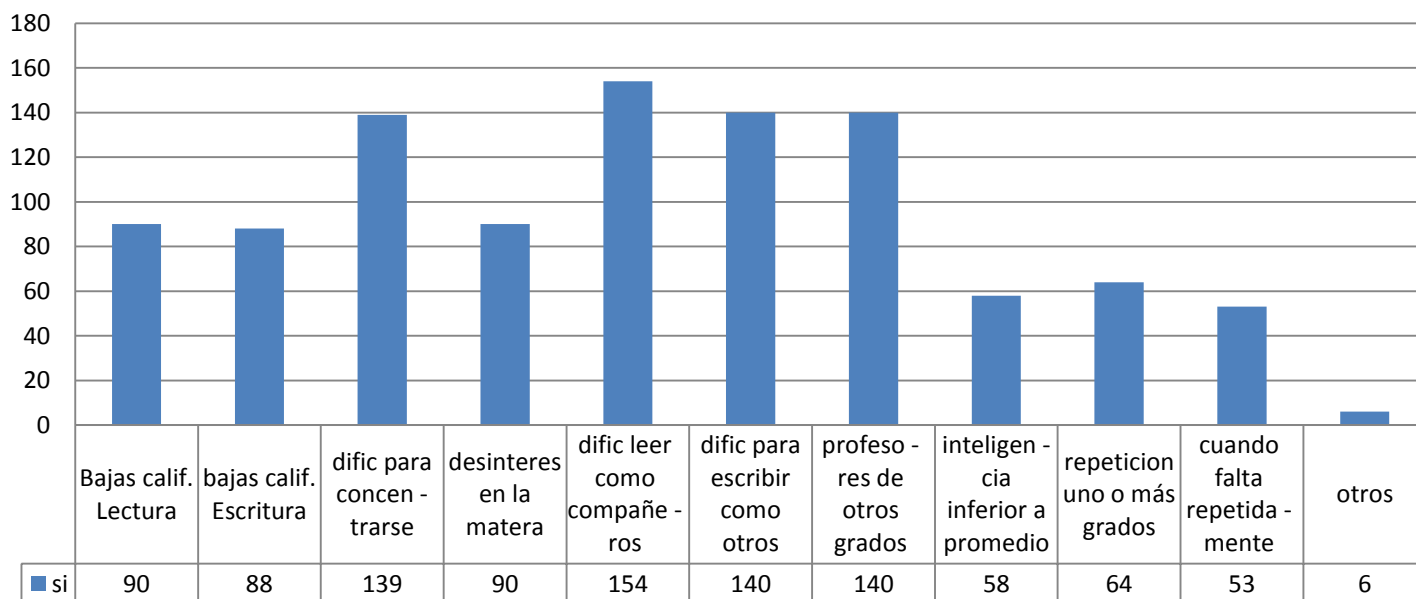


Figura # 22. Formas de detección alumnos con D.E.A., Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Se observa en la figura 23 que la mayoría de los profesores que tienen integrado en su aula alumnos con D.E.A. los detectan cuando presentan dificultades para leer como sus compañeros (101 casos)²⁴ y dificultades para escribir como sus compañeros (90 casos). La forma de detección que estos profesores consideran menos adecuada es cuando se lo han dicho profesores de grados anteriores (19 casos). Se repite el caso de comparación con los demás alumnos para conocer si un alumno presenta D.E.A. o no.

²⁴ La pregunta de formas de detección constaba de opción múltiple

Formas de detección VS Trabaja actualmente con alumnos con DEA

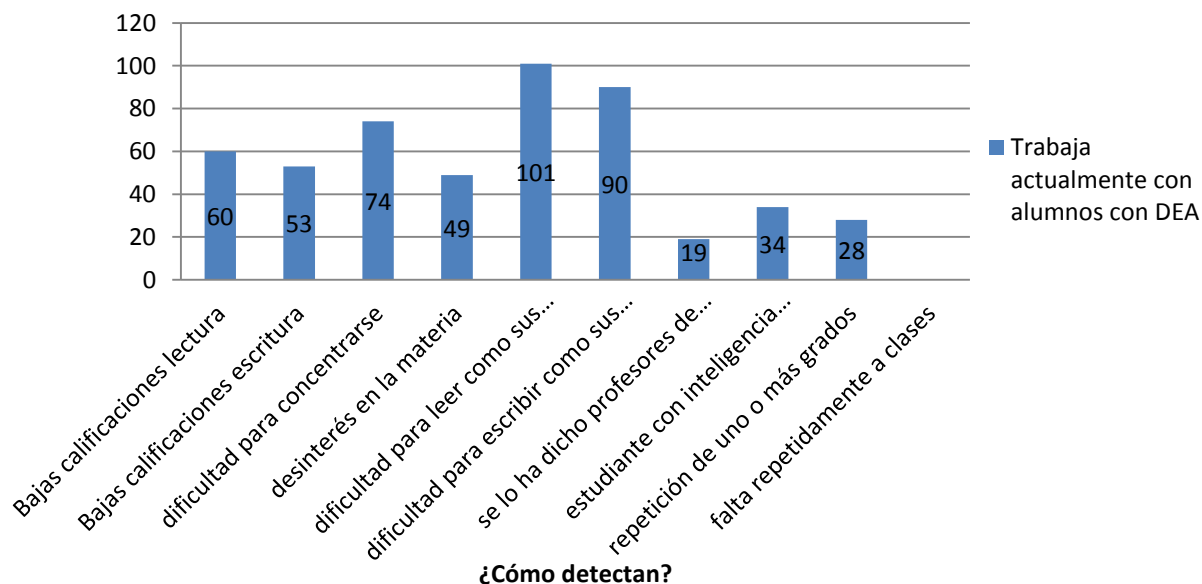


Figura # 23. Formas de detección vs trabajo actualmente con alumnos con DEA, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Pregunta3:

¿Cuáles son estrategias de intervención adecuadas, efectivas y aplicables en el aula, en casos de dificultades específicas de aprendizaje según los profesores de escuelas públicas de tercero a séptimo año de EGB?

En lo que respecta a intervención, se pudo observar que el porcentaje más elevado lo obtuvieron los profesores con medianos conocimientos con 40,39% seguido de los docentes con altos conocimientos con un 23,14%. En esta figura se ve reflejado que los profesores conocen más o están mayormente sobre las formas de intervención con los alumnos con D.E.A., en comparación a lo que saben sobre conocimientos generales y formas de diagnóstico.

Rango de intervención

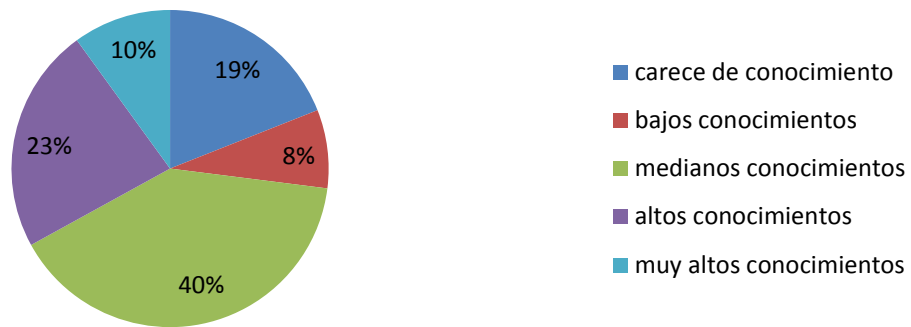


Figura # 24. Subíndice 3: intervención, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Con respecto a quién realiza la intervención y dónde se debe llevar acabo, los profesores consideran que la mejor manera es: la intervención combinada, dentro y fuera del aula por parte del profesor y del especialista con un porcentaje de 48,24% y la que los profesores no consideran tan adecuada es cuando el profesor la realiza dentro del aula ordinaria, en las horas de Lengua con un 9.8%. Con esto se demuestra que los profesores conocen que se debe realizar un trabajo en equipo con los especialistas para poder ayudar a los alumnos con D.E.A.

Quién y Dónde se debe hacer la intervención en casos DEA

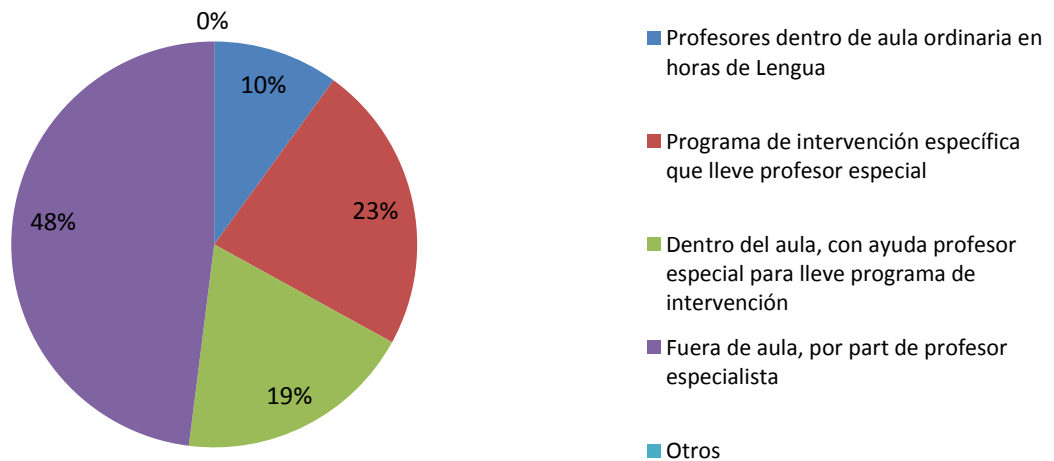


Figura # 25. Profesional y lugar donde se debe realizar la intervención, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

En la figura que se muestra a continuación se encuentra el cruce de 2 variables: derivación a un especialista (psicopedagogo) y subíndice de intervención. Los profesores que poseen un alto índice de derivaciones son los que tienen medianos conocimientos (25.09%), seguido por los profesores con altos conocimientos (17.64%). Los profesores con el nivel más bajo de derivación son los que tienen bajos conocimientos (5.49%). Se puede reconocer que los profesores con medianos y altos conocimientos son los que más derivaciones han hecho, esto se debe a que tienen mayores conocimientos sobre intervención y conocen la importancia de derivar a un especialista.

Derivación a psicopedagogo vs intervención DEA

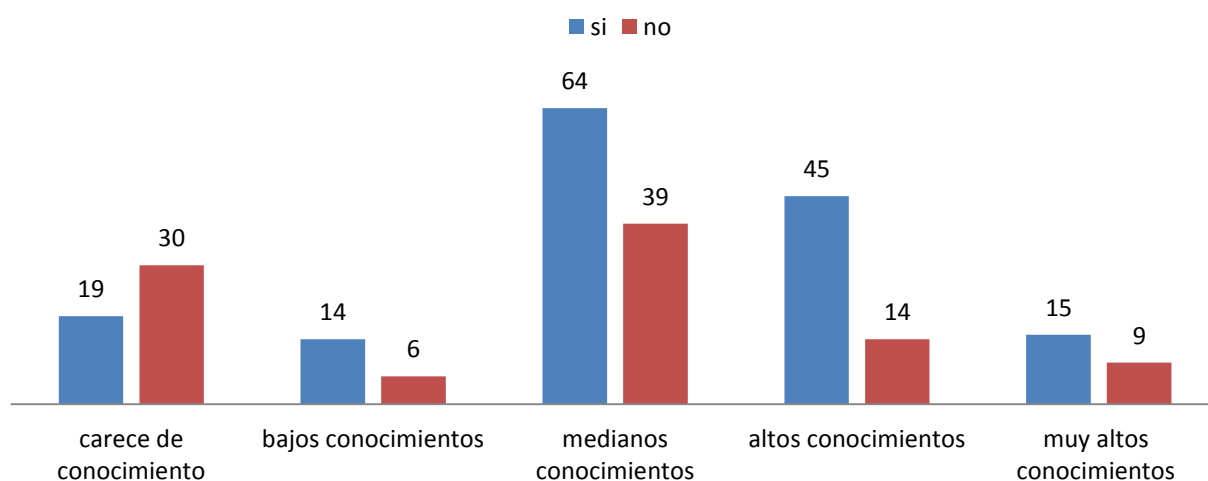


Figura # 26. Derivación a psicopedagogo vs índice de intervención, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Con el fin de conocer las concepciones sobre intervención que tienen los profesores ante la presencia de alumnos con D.E.A. en el aula se realizó una escala en la cual se buscaba recoger las diferentes opiniones que tienen los profesores acerca de las estrategias, debían calificarlas según cómo la consideraban: adecuadas²⁵, efectivas²⁶ y aplicables²⁷, dependiendo del caso.

²⁵ La Real Academia de la Lengua Española lo define como: Apropiado a las situaciones o circunstancias

²⁶ La Real Academia de la Lengua Española lo define como: Real y verdadero

A continuación se presentan los resultados de dicha escala.

La estrategia que se consideró “más adecuada” (figura #26) es la #7 con 149 casos, la cual indica que: 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; seguida de la estrategia #2 con 124 casos, que dice: 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. La estrategia que se considera menos adecuada es la #10 que muestra que: “Es aconsejable para intervenir en la fluidez lectora de los niños/as que presentan D.E.A. en lectura, utilizar la técnica “lecturas repetidas” ya que al incrementar la velocidad lectora se verá incrementada su comprensión lectora”.

Estrategia adecuada				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Es 1. Sentarse al alumno cerca del profesor y lejos de distractores	6	28	99	122
Es 2. Supervisar tareas gradualmente	2	20	109	124
Es 3. Utilización de refuerzos y apoyos visuales	1	40	100	114
Es 4. Afianzamiento y automatismo de la lectura de palabras	4	31	123	97
Es 5. Técnica: Copias de letras	6	46	109	94
Es 6. Proporcionar guía de tareas	5	25	120	105
Es 7. Utilización de diversos procesos de evaluación	5	21	80	149
Es 8. Profesor encargado de realizar la adaptación curricular con ayuda del orientador	7	22	107	119
Es 9. Ampliar tiempo de pruebas	8	36	96	115
Es 10. Técnica: Lecturas repetidas	8	53	13	91

Figura#27. Cuestionario sobre intervención, estrategias consideradas adecuadas, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

²⁷ La Real Academia de la Lengua Española lo define como: Que puede o se debe aplica

En la figura 28 se puede constatar que la estrategia que los profesores consideran más efectiva, calificándola de “mucho” 146 profesores, es la #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, seguida por la #2 con 130 casos. 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. La estrategia considerada menos efectiva es la #5 que nos indica que: “En los niños/as que tienen D.E.A. 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”.

Estrategia efectiva				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Es 1. Sentarse al alumno cerca del profesor y lejos de distractores	4	31	104	116
Es 2. Supervisar tareas gradualmente	1	18	106	130
Es 3. Utilización de refuerzos y apoyos visuales	2	39	98	116
Es 4. Afianzamiento y automatismo de la lectura de palabras	4	31	130	90
Es 5. Técnica: Copias de letras	7	48	115	85
Es 6. Proporcionar guía de tareas	5	27	125	98
Es 7. Utilización de diversos procesos de evaluación	3	20	86	146
Es 8. Profesor encargado de realizar la adaptación curricular con ayuda del orientador	7	22	106	120
Es 9. Ampliar tiempo de pruebas	10	38	96	111
Es 10. Técnica: Lecturas repetidas	7	50	107	91

Figura#28. Cuestionario sobre intervención, estrategias efectivas, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

La estrategia con mayor porcentaje en la categoría “posible de aplicar” (figura 29) es la #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” con 132 casos. También podemos observar que los mayores resultados se concentran en la subcategoría “bastante aplicable”, siendo la estrategia más elegida la # 5 con 123: “en los niños/as que tienen D.E.A. 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”. Seguida por la #2 con 118 casos que dice que: “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”.

Estrategia posible de aplicar				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Es 1. Sentarse al alumno cerca del profesor y lejos de distractores	5	47	103	100
Es 2. Supervisar tareas gradualmente	4	36	118	97
Es 3. Utilización de refuerzos y apoyos visuales	4	58	98	95
Es 4. Afianzamiento y automatismo de la lectura de palabras	4	47	117	84
Es 5. Técnica: Copias de letras	7	47	123	78
Es 6. Proporcionar guía de tareas	9	40	113	93
Es 7. Utilización de diversos procesos de evaluación	8	31	84	132
Es 8. Profesor encargado de realizar la adaptación curricular con ayuda del orientador	13	38	101	103
Es 9. Ampliar tiempo de pruebas	15	46	101	93
Es 10. Técnica: Lecturas repetidas	13	63	96	83

Figura#29. Cuestionario sobre intervención, estrategias posibles de aplicar, Guayaquil, 2012. Elaborado por la tesista

Comparando las 3 últimas figuras (27, 28 y 29) sobre las estrategias de intervención (adecuada, efectiva y aplicable), sobresale el hecho de que en todas se considera como la mejor estrategia a la # 7, la que dice que: “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)”. Se puede concluir que los profesores utilizan diferentes estrategias de intervención.

Discusión de resultados

Resultados fundamentales

Al finalizar esta investigación y después de haber realizado el análisis de resultados, se puede deducir que:

De las 52 escuelas fiscales visitadas el 38% se encontraban en el Distrito #3 conformado por las parroquias Garcia Moreno, Letamendi, Ayacucho, Olmedo, Bolívar, Sucre, Urdaneta, 9 de Octubre, Rocafuerte, Pedro Carbo y Roca; se puede concluir que la gran mayoría de escuelas fiscales quedaban en la zona centro y sur de Guayaquil.

Del total de la muestra, un 26% son profesores hombres, un 74% son mujeres. Esto nos indica, que la participación femenina dentro de la educación es predominante y que ocupan la mayoría de los puestos de educadores dentro de lo que es Educación General Básica. En cuanto a rango de edades tenemos que la mínima es 22 años y la máxima es 80; y que la mayoría de los profesores se encuentran en el rango de 52 años a 62 años, siendo el valor modal 45. Esto nos da a entender que la gran mayoría de docentes se encuentran en una etapa de adultez media y que estos llevan ejerciendo la docencia por más de 11 años

(70.20%). Se puede relacionar que las altas edades de los maestros se deben a que han sido educadores por varios años y llevan muchos años ejerciendo la docencia.

También se observa que la mayoría de los profesores tiene un nivel de estudio de licenciatura (51%) y de este porcentaje su gran mayoría son educadores que llevan ejerciendo la educación por más de 11 años; se puede deducir que la gran mayoría de los profesores no han seguido estudiando y capacitándose para estar actualizados con las nuevas corrientes y reformas de la educación. La función del profesor en el aula es fundamental pues tiene un rol trascendental en el desarrollo de los estudiantes, como afirma Lora (s.f., pg. 37) “la influencia de un buen maestro es acumulativa y duradera”; pero si este maestro no tiene la formación sus efectos en los alumnos serán negativos. Esto lleva a cuestionar ¿qué tipo de efecto tienen los profesores de esta investigación en sus alumnos, si no han seguido capacitándose?

Estos profesores han adquirido sus conocimientos sobre D.E.A. por lectura de libros sobre niños con D.E.A. o por experiencia profesional, más no por la formación que obtuvieron en la Universidad o por algún curso de especialización sobre el tema. Además el porcentaje de profesores que han realizado cursos o seminarios de formación es bajo, solo un 27% han tomado estos cursos en comparación al 73% que no se ha capacitado, esto indica que la gran mayoría de profesores no siguieron capacitándose después de sus estudios iniciales para adquirir conocimientos y especializarse sobre temas importantes y actuales como las D.E.A. Este dato es muy importante ya que la instrucción universitaria que hayan recibido los docentes es la que hará que ellos puedan desarrollar adecuadamente los conocimientos de los estudiantes mediante la creación de ambientes y experiencias de aprendizaje enriquecedoras (Rogoff, 1997). Además tienen tal desconocimiento sobre el tema cómo pueden detectar, diagnosticar y tratar a estos estudiantes.

Al observar el índice general de conocimientos sobre las D.E.A., de los 3 subíndices, (medianos conocimientos 44.71%) se deduce que los profesores poseen ciertos conocimientos más no los dominan, ya que definen a las D.E.A. como “Que los padres no ayudan a los niños con las tareas escolares, padres que no saben leer ni escribir, docentes con demasiados alumnos por lo que las maestras no alcanzan a cubrir con todas las necesidades del estudiante, maestras que no están preparadas porque tienen otro título” (profesor de tercero y cuarto de básica, caso 65) o “falta de medicina en niños desnutridos” (profesor de séptimo de básica, caso 246) o “es el retraso en aprender al ritmo de los demás” (profesor de séptimo de básica, caso 185); conceptos que no concuerdan con las teorías revisadas ya que las D.E.A. se caracterizan por ser problemas que afectan el desempeño del niño en áreas específicas del currículo como: matemáticas, lectura o escritura. Como nos dice Veiga (2010), el bajo rendimiento en estas áreas puntuales (lectura, escritura, matemáticas) es una constante en los niños con D.E.A.

En lo que consta al índice específico sobre D.E.A. (bajos conocimientos 43%), se puede corroborar que los profesores no poseen conceptos claros sobre las dificultades específicas de aprendizaje; y si no los tienen claros, ¿cómo pueden ser capaces de identificar a los alumnos que las poseen?

Al realizar el cruce de las variables experiencia trabajando con alumnos con D.E.A. e índice de conocimiento general se puede constatar que la gran mayoría (40 de los casos) de profesores que trabajan actualmente con alumnos con D.E.A. carecen conocimientos sobre éstas. Esto nos lleva a reflexionar sobre: ¿cómo están trabajando estos profesores con dichos alumnos?, ¿sus estrategias de intervención son las adecuadas?, y aún más importante, ¿estos profesores saben detectar y diagnosticar estas dificultades? y si están detectando adecuadamente por su falta de conocimiento. Además, a causa de este desconocimiento, muchos niños pueden pasar desapercibidos, entre la norma de la clase, ya que no se destacan

ni por lo positivo ni por lo negativo; y por ende los profesores no les prestan la atención debida.

Comparando las variables Conocimiento sobre D.E.A. vs Años de docencia se puede constatar que la mayoría (29.01%) de los profesores que tienen más de 11 años ejerciendo su profesión poseen bajos conocimientos sobre D.E.A. Esto revela que a pesar de que los maestros poseen muchos años de experiencia (más de 11 años) no han adquirido los conocimientos básicos para poder trabajar con alumnos con D.E.A.

De los profesores que actualmente tienen en su aula integrado un alumno con D.E.A. la mayoría (24.31%) poseen bajos conocimientos; si no poseen los conocimientos ¿cómo integran o ayudan a estos alumnos con dificultades? Además de los profesionales que diagnostican las D.E.A. un 39% carece de conocimientos; ¿cómo se realiza este diagnóstico?, ¿será adecuado?

Se observó que los profesores que realizan derivaciones, en su mayoría (40.39%) son los que poseen medianos conocimientos sobre D.E.A. Aquí se debe preguntar ¿cuáles son los criterios que estos profesores utilizan para saber a qué niño deben derivar?, pues si se basa solo en los conocimientos que tienen sobre D.E.A., podrían estar errados ya que poseen medianos conocimientos.

En cuanto a quién realiza la intervención y donde se la lleva a cabo la opción más elegida fue “que para llevar a cabo una intervención debe realizarse de manera combinada, dentro y fuera del aula por parte del profesor y del especialista” (48,24%) fue la que obtuvo mayor puntuación. Con este resultado se puede ver que si poseen ciertos conocimientos sobre intervención pues conocen la importancia de realizar un trabajo en equipo por parte del profesor y el especialista para intervenir en todos los ámbitos que el niño se desenvuelve y realizar un trabajo integral (Luque, Rodríguez, 2006).

Si se observa la vinculación que se realizó con los resultados de derivación a un especialista (psicopedagogo) vs el subíndice de intervención, se puede evidenciar que el porcentaje más altas para derivar a especialistas lo obtuvieron los profesores con medianos (25.09%) y altos conocimientos (17.64%); lo fundamental de este dato es que los profesores que tienen más conocimiento sobre formas de intervención y estrategias conocen la importancia de derivar a un profesional que se especialice en intervenir con alumnos con D.E.A. ya que es el especialista quien ayudará al niño a mejorar sus procesos de aprendizaje (Luque, Rodríguez, 2006).

Además revisando la puntuación de las estrategias se puede observar que ha recibido alta puntuación en todos los tipos (adecuado, efectivo y aplicable) la estrategia #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. Aquí se evidencia que si poseen ciertos conocimientos sobre intervención con D.E.A. ya que como afirman Fidalgo y García, (2003) la intervención con los niños con D.E.A. debe estar basado en las capacidades del niño, y esto se aplica en todos los ámbitos del aula: en la clase, en los deberes y en las evaluaciones.

Para concluir se comparó los 3 subíndices: el subíndice de conocimientos generales que obtuvo la calificación de bajos conocimientos en un 42.39% con el subíndice de identificación con una calificación de “carece conocimientos” (38.82%) seguida de “medianos conocimientos” (30.20%). Es alarmante observar el nivel de desconocimiento que tienen los profesores, pero a sí mismo, existen algunos que si tienen conocimientos sobre el diagnóstico sobre D.E.A. Se observa también que para diagnosticar los profesores se basan en criterios de comparación de sus alumnos ya que la mayor puntuación fue obtenida por los criterios: se le dificulta leer como a sus compañeros (154), dificultad para

escribir como los otros (140); además otro criterio que obtuvo una alta calificación fue: lo que han dicho los profesores de otros grados (140). Aquí se observa como sus concepciones pueden ser influenciadas por los comentarios emitidos por profesores de grados anteriores y por las concepciones que estos tienen de los niños. Como afirma Baron y Byrne (2005) las percepciones de los maestros pueden verse influenciadas por varios factores como los son las expectativas que tiene del alumnado, el rendimiento que ellos presentan, la relación que mantiene con los diferentes entornos: colegas y alumnado; y a su vez estas interpretaciones influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje que mantiene el profesor con sus alumnos. Además como indican Morrison y Maisto (2001) si se carece de información las percepciones se basaran en experiencias previas y suposiciones, lo que podría llevar a tener percepciones erróneas de los; con ésta última afirmación se concluye que el desconocimiento que poseen los profesores los puede llevar a tener concepciones erróneas de sus estudiantes con D.E.A

Implicaciones y Limitaciones

Para esta investigación se suscitaron algunos inconvenientes como: la ubicación y existencia de las escuelas, puesto que algunas no tenían las direcciones correctas, el nombre de la escuela no era correcto, o habían pasado a ser colegios.

También hubo escuelas en las que no se permitió el acceso de la investigadora y, otras instituciones, en las que los profesores no querían colaborar.

La reacción de algunos profesores ante el cuestionario era de desconcierto o de negación ya que se sentían evaluados. Ellos realizaban muchas preguntas acerca de la investigación y la investigadora para cerciorarse de que no era algún organismo quien los estaba supervisando. Cabe recalcar que si existieron instituciones y profesores que se mostraron abiertos a la realización del estudio y a los cuales les estoy muy agradecida. A pesar de estas dificultades, se pudo culminar con la investigación de campo.

Conclusiones y recomendaciones

Para concluir puedo decir que no es sorpresa encontrarse que la gran mayoría de educadores sean mujeres, pues la educación ecuatoriana ha sido predominada por este género.

Han llamado la atención los resultados de la investigación, pues la investigadora nunca se imaginó encontrar tales niveles de desconocimiento en los profesionales encargados de la educación de los niños de Guayaquil. Esto recalca la importancia de capacitarse para poder ejercer la profesión escogida con ética y responsabilidad.

Se sabe que son pocos los profesionales que han buscado enriquecerse y seguirse actualizando, pero no se conoce si existen en el campo ofertas de este tipo de cursos; y si existen se desconoce la validez de los cursos o seminarios que estén tomando, pues los conocimientos sobre D.E.A. en general son muy bajos. Esto también lleva a cuestionar como se trabaja con alumnos que presentan dificultades si no se poseen conocimientos o cuáles son los criterios que utilizan para diagnosticar o derivar al psicopedagogo a algún estudiante.

Es preocupante el hecho de que los profesores no estén capacitados para atender las necesidades particulares de cada uno de sus estudiantes. Los directivos deberían procurar contar con docentes que además de conocer cómo educar sepan cómo identificar e intervenir con alumnos que presenten D.E.A. para que estos niños cuenten un apoyo durante su proceso de aprendizaje y puedan recibir una educación de calidad. También las autoridades de educación deberían exigir mejoras en la formación de profesionales en orden de que estos dominen los conocimientos básicos sobre diagnóstico y detección. Antes de graduarse de una Universidad se debería exigir la evaluación de los futuros profesionales de la educación y la evaluación permanente de los docentes para constatar que poseen los conocimientos básicos sobre pedagogía, educación, formas de identificación e intervención.

Además se conoce que, en la actualidad, el Ministerio de Educación se encuentra evaluando a los profesionales de la educación para conocer qué conocimientos tienen sobre didáctica y pedagogía, también sería importante que se incluya dentro de la evaluación ítems acerca de los conocimientos que poseen acerca de las D.E.A.

Viendo la realidad del Ecuador y la calidad de respuestas obtenidas en las encuestas, surgen interrogantes sobre qué tipo de formación y capacitación están recibiendo los docentes actuales y los jóvenes que aspiran ser profesionales en esta área; ¿las materias que se imparten serán las adecuadas? O ¿podría complementarse con otros cursos y talleres para que los nuevos profesionales salgan desde las instituciones educativas dominando estos temas? Desde la Universidad deben impartirse estos conocimientos y es el deber de cada profesional ahondar en el tema y seguirse preparando para poder atender a su población estudiantil y cubrir sus necesidades.

Además se puede evidenciar la gran influencia de las percepciones en los procesos de aprendizaje; pues los profesores que tienen mayores conocimientos sobre las D.E.A., comprenden las necesidades que tienen estos niños y realizan estrategias para ayudarlos, mientras que los que no tienen mayores conocimientos los consideran “bobos o que no aprenden por aspectos familiares o de nutrición” pero no toman en cuenta los diferentes sistemas que podrían estar afectando al niño, no sólo lo personal (alguna dificultad o discapacidad), o lo familiar (problemas en el hogar), sino que también lo escolar, incluyéndolos a ellos como personas influyentes y significativas de los niños que podrían lograr cambios positivos o negativos dependiendo del caso.

Al mismo tiempo el desconocimiento del tema trae una ventaja, ya que como afirma Wolfensberger (1991) si se tiene una percepción negativa de una persona se la devalúa y las personas suelen distanciarse y negarle oportunidades; pero al no conocer sobre el tema, los

profesores no pueden etiquetar a los niños con una D.E.A., lo que los lleva a buscar ayuda de otros profesionales que conozcan o dominen el tema y sepan intervenir adecuadamente.

Llama la atención el hecho de que, aunque no cuenten los conocimientos suficientes, conocen o han utilizado ciertas estrategias de intervención; esto podría deberse a que una misma estrategia la utilizan para todos sus alumnos que “no aprenden”.

Además como futura psicopedagoga, este estudio reafirma lo importante que es prepararse, estudiar y encontrarse capacitado para poder brindar las mejores experiencias de aprendizaje a los futuros alumnos y poder ayudarlos con sus dificultades específicas de aprendizaje. Se está trabajando con personas, vidas, sentimientos y familias, y todo profesional tiene el deber de capacitarse para poder responder a las interrogantes de estas personas y poderlos ayudar en todo momento; los niños también son sujeto de derechos y por ende deben ser respetados.

También es preciso reconocer la importancia de las educadoras iniciales y psicopedagogas en el ámbito educativo, ya que tienen un trabajo fundamental en los primeros años escolares, puesto que son ellas las que ponen la base del aprendizaje de los alumnos y su rol en la detección de síntomas o signos de alguna dificultad específica de aprendizaje es fundamental.

Se recomienda realizar el mismo estudio en otras provincias del país para observar los resultados por provincia y poder comparar los resultados obtenidos. También se podría incluir al estudio un acercamiento a las escuelas mediante observaciones áulicas y entrevistas con los niños, para que se pueda obtener datos de los diferentes entornos que están involucrados en el aprendizaje de los niños.

Para próximas investigaciones sería importante contar con una carta de la Subsecretaría de Educación o del Ministerio para que las escuelas se muestren más accesibles en cuanto a compartir la información con las investigadoras.

Bibliografía

- Academia para el desarrollo educacional. (s.f.). Problemas de Aprendizaje. Recuperado de: <http://www.psicopedagogia.com/aprendizaje>
- Aguilera, A. (2003). Introducción a las Dificultades de Aprendizaje. España: Mc Graw Hill.
- Ander-Egg, E. (2003). Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información. Argentina: Editorial Lumen.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). Psicología Social. Décima edición. Madrid: Pearson Educación S. A.
- Blat Gimeno, 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>
- Boggino, N. (2010). Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Madrid: Paidós. (Traducción de: The ecology of human development: Experiment by nature and design. Cambridge: Harvard University Press. 1979
- Cea d'Ancona, M. (2001). Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Tercera reimpresión. España: Editorial Síntesis S.A.
- Cerda G., H. (2000). La evaluación como experiencia total. Colombia: Editorial Magisterio.
- Domagala, E. (2005). EL PROFESOR COMO PERSONA SIGNIFICATIVA: la diferencia entre la percepción de los alumnos de gimnazjum con problemas de aprendizaje y sin ellos. Escuela abierta, volumen 8. Recuperado de: <http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=>

2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1457647.pdf&ei=_y2OUNLyLYio8QTI1YHoBw&usg=AFQjCNFCYUnSkKU-pSionIVtD820dAfvWw

- Fidalgo, R. y García, J. (2003) LÍNEAS GENERALES DE INTERVENCIÓN EN EL CAMPO DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (D.A.): EL FOCO DE INTERVENCIÓN FAMILIAR. Dificultades de aprendizaje, continuo de bajo rendimiento y principios y áreas de intervención. Volumen 8. Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación: Universidad de León.
- Fielding, Nigel G. y Fielding, Jane L. (1987). Linking Data. Qualitative Research Methods, Volume 4. Beverly Hills, CA.: Sage University Press.
- Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación y Grupo Faro. (2010). Avance educativo. Ecuador: Grupo Papelesa.
- Galeano M., M. E. (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada. Primera reimpresión. Colombia: La Carreta Editores.
- Galeano M., M. E. (2008). Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa. Primera reimpresión. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García Loayza, E. (s.f.) Cómo identificar los problemas de aprendizaje. Recuperado de <http://www.bebesecuador.com/bebe/el-bebe/68-nombres/222-como-identificar-los-problemas-de-aprendizaje>
- Gutiérrez, L. (2003). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: Proyección y reflexiones. Recuperado de: <http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=16&ved=0CFsQFjAFOAo&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.idict.villaclara.cu%2FUserFiles%2FFile%2FMETODOLOGIA%2520DE%2520INVESTIGACION%2FPARADIGMAS%2520CUANTITATIVO%2520Y%2520CUALITATIVO.doc&ei>

=fRzyT_-pHKq46gGTpriTBg&usg=AFQjCNGBd4ZbEhM95bZcMY2KWw3T_i-g2Q. Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”

- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista L., P. (2007). Fundamentos de metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista L., P. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez González, 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.
- Lora, E. (s.f.) La Realidad Social: Módulo 3. Los nuevos retos de la educación. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- Luque, D. y Rodríguez, G. (2006). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos III. Criterios de Intervención Pedagógica. Materiales para la Práctica Orientadora Volumen N. 3. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- MAESTROS SIN FRONTERAS. (2009) Discapacidades de aprendizaje. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/34723589/Discapacidades-del-Aprendizaje>
- Menin, O. (2002). Problemas de aprendizaje ¿Qué prevención es posible? Argentina: Homo Sapiens Ediciones
- Ministerio de Educación. (s.f.) Recuperado de: <http://www.educarecuador.ec/educacion-inclusiva-eegb.html>
- Ministerio de Educación. (2007). Currículo institucional para la educación inicial. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/williampalma24/curriculo-para-la-educacion-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
- Morrison, G. (2005). Educación Infantil. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Morrison, G., Maisto, A. (2001). Psicología. Décima Edición. México: Pearson Educación.
- Myers, D. (2005) Psicología Social. Octava Edición. México: McGraw-Hill / Interamericana.
- Observatorio de la Economía Latinoamericana. (2006). La situación de la educación en Ecuador. Recuperado de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2006/gvd.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1992). Recuperado de:
<http://www.oei.es/quipu/ecuador/>
- Papalia, D. (1991) Psicología del desarrollo. México: Mc Graw Hill
- Ponce, J. (2010). Políticas educativas y desempeño. Ecuador: Flacso, Sede Ecuador.
- Real Academia Española de la Lengua, Diccionario de Lengua Española. Vigésima Segunda Edición. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, J.; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.): La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid
- Veiga Alén, M. (2010). Dificultades de aprendizaje. Bogotá: Ediciones de la U.
- 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)

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 D.E.A. (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 á 5 años 6 a 10 años más de 11 años

5. Señale el grado y materia en el que imparte actualmente la docencia:
 Nivel: 3º () 4º () 5º () 6º () 7º ()
 Materia: todas las materias () lengua () escritura () lectura ()

6. Señale, por favor, su nivel de estudios de mayor nivel o grado:
 Bachillerato Normalista Licenciatura Diplomad
 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 D.E.A. (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 D.E.A. 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 D.E.A. 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)

Cuando tiene bajas calificaciones en lectura	
Cuando tiene bajas calificaciones en escritura	
Cuando tiene dificultad para concentrarse	
Cuando tiene desinterés en la materia	
Cuando tiene dificultad para leer como sus otros compañeros	
Cuando tiene dificultad para escribir como sus otros compañeros	
Cuando se lo han dicho profesores de grados anteriores	
Cuando el estudiante tiene una inteligencia inferior al promedio	
Cuando ha repetido uno o más grados	
Cuando falta repetidamente a clases	
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)

Preferentemente el/la profesor/a dentro del aula ordinaria en las horas de Lengua.	
Fuera del aula, con un programa de intervención específico que lleve el/la profesor/a especial (psicopedagogo, pedagogo terapeuta, etc.)	

Dentro del aula, aunque con la ayuda del profesor/a especial(psicopedagogo, pedagogo terapeuta) para que lleve el programa de intervención.	
De manera combinada, dentro y fuera del aula, por parte del/ la profesor/a y del profesor/a especialista.	
Otros:	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Fecha:

Encuestador:

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

CUESTIONARIO 2: Conocimientos sobre D.E.A.

Queremos conocer las opiniones del profesorado de Educación Primaria sobre el alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje (en adelante, D.E.A.) 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.

ITEM	VERDADERO	FALSO	NO SABE
1. El alumno/a con D.E.A. 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 decodificación (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 D.E.A. 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 D.E.A. 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 D.E.A. en la lectura y escritura.			
9. Cuando un alumno/a no presenta D.E.A. 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 D.E.A. en la lectura.			
11. Un alumno/a con asistencia irregular o			

ITEM	VERDADERO	FALSO	NO SABE
absentista que presente un rendimiento bajo en la lectura y escritura puede ser considerado un alumno/a con D.E.A.			
12. Una de las mejores intervenciones para el alumnado que presente D.E.A. en la escritura (por ejemplo en la ortografía) es mandarlo continuamente a leer.			
13. La falta de conocimiento del profesor/a sobre las D.E.A. 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 D.E.A. en la lectura y escritura.			
15. Los alumnos/as que, desde los primeros cursos de Primaria, se les diagnostica con D.E.A. 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 D.E.A. 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 D.E.A. en la lectura y escritura.			
18. Un alumno/a con D.E.A. en lectura o dislexia no tiene una baja capacidad intelectual.			
19. Dentro del aula ordinaria, el alumno/a que presente D.E.A. en lectura y/o escritura conviene que no esté sentado cerca del profesor/a.			
20. En los alumnos con D.E.A., las tareas de clase no requieren de una supervisión continua, en el aula, por parte del profesor/a.			
21. Para los alumnos/as con D.E.A. en lectura y escritura se aconseja utilizar refuerzos y apoyos visuales en la instrucción escrita.			
22. La dislexia es una D.E.A. en la lectura.			
23. Las D.E.A. en la lectura y escritura se producen en los primeros niveles de la escolaridad obligatoria, pero desaparecen con la edad.			

ITEM	VERDADERO	FALSO	NO SABE
24. Cuando un alumno/a presenta una D.E.A. en lectura lo fundamental es ofrecerles alternativas nuevas para que se animen a leer.			
25. Un alumno/a con D.E.A. 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.			
26. Los niños/as con D.E.A. en general presentan una baja capacidad intelectual.			
27. El profesor/a que en su aula tenga un alumno/a con D.E.A. en lectura y escritura es conveniente que potencie otras capacidades donde éste destaque con la finalidad de mejorar su autoestima y motivación.			
28. Si un alumno/a presenta D.E.A. en la lectura y escritura debe contar con el refuerzo o apoyo educativo del profesor/a especialista de apoyo a las N.E.A.E.			
29. Un niño/a con D.E.A. 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/.			
30. Las influencias del entorno del alumno/a son las principales causas de la presencia de D.E.A. en la lectura y escritura.			
31. Los profesores de educación infantil y primer ciclo de primaria son los que mejor pueden identificar al alumnado con riesgo de presentar D.E.A. en la lectura y escritura.			
32. Para la prevención de las D.E.A. en la lectura y escritura se debe priorizar el uso de estrategias bien fundamentadas para la detección e intervención temprana desde los cinco años.			
33. Aunque las D.E.A. 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.			
34. Si bien los problemas con la lectura y la escritura se pueden empezar a manifestar desde el primer ciclo de Primaria, la evaluación psicopedagógica no puede llevarse a cabo hasta			

ITEM	VERDADERO	FALSO	NO SABE
que se constate un desfase curricular en la lectura y escritura, en relación a los escolares de su misma edad.			
35. La intervención específica de un alumno/a con D.E.A. en lectura y escritura se debe centrar, principalmente, en programas que estimulen la conciencia fonológica y los procesos implicados en el reconocimiento de palabras.			
36. El origen o causa de las D.E.A. de lectura y escritura es de tipo neurológico y asociado a los procesos cognitivos que están implicados en estas habilidades.			
37. 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.			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Fecha:

Encuestador:

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 D.E.A. 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:

1. Conviene que este alumno o alumna esté sentado cerca del profesor o profesora y lejos de motivos de distracción.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
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.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
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.				

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
4. Con los niños/as que tienen D.E.A. 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.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
5. En lo niños/as que tienen D.E.A. 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.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
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.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
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.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
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 N.E.A.E. y de otros profesionales que incidan en la respuesta educativa del alumno o alumna en esa área o materia.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
9. Durante el desarrollo de las pruebas o exámenes que impliquen lectura y escritura, se				

ampliará el tiempo necesario a este alumnado.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				
10. Es aconsejable para intervenir en la fluidez lectora de los niños/as que presentan D.E.A. en lectura, utilizar la técnica “lecturas repetidas” ya que al incrementar la velocidad lectora se verá incrementada su comprensión lectora.				
	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Hasta qué punto cree usted que esta medida es adecuada, para los niños con D.E.A. en lectura y/ escritura.				
Como profesional considera efectiva esta medida para el alumnado con D.E.A. en lectura y/ escritura				
Si tienes en tu aula un alumno/a diagnosticado con D.E.A. en la lectura o escritura ¿qué posibilidades tiene de poder llevar a cabo en su aula esta medida educativa?				

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Fecha:

Encuestador:

Tomado y adaptado del cuestionario enviado por Phd. Remedios Guzmán de la

Universidad La Laguna-España

Anexo 3:

Formato de carta

Guayaquil _ de _____ de 2012

Señores

NOMBRE DE LA ESCUELA

Ciudad

De nuestra consideración:

Es grato para nosotros comunicarle que la Universidad Casa Grande 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 ha sido seleccionada como parte de la muestra de estudio, por esta razón, solicitamos su colaboración para realizar encuestas a los docentes 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 Nombre de la investigadora.

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 4:**Listado de escuelas fiscales de la Ciudad de Guayaquil, Provincia del Guayas,
utilizadas para esta investigación**

Institución	Dirección	Teléfono	Parroquia	Distrito	Región	Modalidad
10 DE AGOSTO	JUAN TANCA MARENGO MZ 138 S CALLE PRIMERA CDLA MARTHA DE ROLDOS 0	042254277 093922799	TARQUI	Distrito 6	COSTA	Vespertina
24 DE MAYO	ESMERALDAS AGUIRRE 0	042369444	NUEVE DE OCTUBRE	Distrito 3	COSTA	Vespertina
5 DE FEBRERO	FRANCISCO DE ORELLANA MZ 1021 0	042897638	TARQUI	Distrito 5	Costa	Matutina
ALBERTO GUERRERO MARTINEZ	AV DE LAS AMERICAS CALLE TRANSVERSAL 0	042286738	TARQUI	Distrito 5	COSTA	Matutina
AURORA PITA DE CASTRO	34AVA ENTRE PORTETE Y ARGENTINA 0		FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Vespertina
BLANCA GILBERT DE INTRIAGO	AV. SEXTA CALLE 50 0	042492847	XIMENA	Distrito 2	COSTA	Matutina
CARLOS JULIO AROSEMENA TOLA	RAFAEL GUERRERO VALENZUELA Y SAN MARTIN CALLE TRANSVERSAL 0	042363442	LETAMENDI	Distrito 3	COSTA	matutina
CARLOS SAAVEDRA 350	PEDRO PABLO GOMEZ AUGUSTO DILLON VALDEZ 0	042213110	FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Vespertina
CARMEN SUCRE	34 ava COLOMBIA Y VENEZUELA 0		GARCIA MORENO	Distrito 3	COSTA	Matutina

CENTRO DE EDUCACION BASICA JOSE BAQUERIZO MALDONADO	ROSENDO AVILES ENTRE ESMERALDAS Y JOSE MASCOTE 0	042448228	GARCIA MORENO	Distrito 3	COSTA	Matutina
CENTRO EDUCATIVO DE EDUCACION BASICA AB MARTHA BUCARAM DE ROLDOS	JOSE SANCHEZ RUBIO MZ1704 EN EL GUASMO SUR POR A LA CARTONERA CALLEJON PEATONAL COOP MARIUXI FEBRES CORDERO 0	042485748	XIMENA	Distrito 1	COSTA	Matutina
DR ABEL ANTONIO GILBERT PONTON 90	SAUCES VII XXXX 0		TARQUI	Distrito 5	COSTA	Matutina
DR. HUMBERTO SALVADOR GUERRA	AVENIDA 37 CALICUCHIMA Y FRANCISCO DE MARCOS 0	042472615	FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Vespertina
EMMA ESPERANZA ORTIZ BERMEO	SAUCES 6 MZ. 259 VILLA 8 0	042822780	TARQUI	Distrito 5	COSTA	Matutina
ESPERANZA CAPUTI OLVERA	LIZARDO GARCIA CAMILO DESTRUJE 0	042453485	LETAMENDI	Distrito 3	COSTA	Matutina
FRANCISCO CAMPOS RIVADENEIRA	GARCIA GOYENA ENTRE LA DIECINUEVE Y LA VEINTE 0	042121314	FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Matutina
FRANCISCO DE ORELLANA	SAMBORONDON PORTETE Y ARGENTINA 0	042479087	FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Vespertina
FUERZA AÉREA ECUATORIANA 129	CIUDADELA HUANCAVILCA ERNESTO ALBAN CALLE TRANSVERSAL 0	042429730	XIMENA	Distrito 2	COSTA	Vespertina
FUNDACION DEL NIÑO	PORTETE ENTRE LA 27 Y 28 0		FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Vespertina
GABRIEL PINO ROCA N 341	ESMERALDAS ENTRE GENERAL GOMEZ Y ARGENTINA 0	042366750	GARCIA MORENO	Distrito 3	COSTA	Matutina

HERLINDA CASTRO DE PEREZ PAZMIÑO	ALFREDO VALENZUELA COLOMBIA 0		LETAMENDI	Distrito 3	COSTA	Vespertina
HUMBERTO MOREIRA MARQUEZ105	34 ava ENTRE PORTETE Y ARGENTINA 0		FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Matutina
IGNACIA BEJAR SANCHEZ	CINCO DE JUNIO AVENIDA JOSÉ VICENTE TRUJILLO 0	042583454	XIMENA	Distrito 1	COSTA	Vespertina
IGNACIO MOLINA ANDRADE N 82	ALFREDO VALENZUELA PORTETE Y VENEZUELA 0	042365799	LETAMENDI	Distrito 3	COSTA	matutina
ISABEL MORLAS DE FEBRES CORDERO	CDLA LOS ESTEROS POPULARES AV SEXTA CALLE 50 0	042496372	XIMENA	Distrito 2	COSTA	Vespertina
JOAQUIN GALLEGOS LARA	SAUCES CUATRO RIO JUBONES AV CESAR CORDOVA RICAUTE 0	042824781	TARQUI	Distrito 5	COSTA	Matutina
JORGE VILLACRES MOSCOSO 109	32 AVA GARCIA GOYENA Y BOLIVIA 0	042494662	FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Vespertina
JOSE ANTONIO GALLEGOS OROZCO	SAUCES II CENTRO COMUNAL PEATONAL 3 NE JOSÉ MARIA ROURA 0	042274864	TARQUI	Distrito 5	COSTA	Matutina
JOSE JOAQUIN DE OLMEDO N 16	LORENZO DE GARAICOA CALICUCHIMA 0	042400823	AYACUCHO	Distrito 3	COSTA	Vespertina
JUAN FEDERICO HEINERT	GENERAL GOMEZ CORONEL Y NOGUCHI FRENTE AL ASILO CALDERON 0	042403610	AYACUCHO	Distrito 3	COSTA	Matutina
JUAN MONTALVO	CDLA HUANCABILCA MZ D 34 0		XIMENA	Distrito 2	COSTA	Matutina

JULIO REYES GONZALEZ	MACHALA EL ORO 0		GARCIA MORENO	Distrito 3	COSTA	Matutina
MAURA VERA DE MAQUILON	LIZARDO GARCIA CAMILO DESTRUJE 0	042451949 042439809	LETAMENDI	Distrito 3	COSTA	Vespertina
PABLO HANIBAL VELA N 124	FEDERICO GODIN 11 BOLIVIA 0		LETAMENDI	Distrito 3	COSTA	Matutina
PEDRO FERMIN CEVALLOS	SAN MARTIN ISMAEL PEREZ CASTRO 0		FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Matutina
PEDRO FRANCO DAVILA	AV LAS AGUAS ILANES 0	042384320	TARQUI	Distrito 5	COSTA	Matutina
PEDRO FRANCO DAVILA	AV LAS AGUAS ILANES 0	042384320	TARQUI	Distrito 5	COSTA	Vespertina
PERLA DEL PACIFICO	38 AVA FRANCISCO DE MARCO Y CALICUHIMA 0		FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Matutina
PROVINCIA DE BOLIVAR	SAUCES 5 AREA COMUNAL 0		TARQUI	Distrito 6	COSTA	matutina
REPUBLICA ARGENTINA	GARCIA MORENO MANUEL GALECIO 0	042294252	GARCIA MORENO	Distrito 3	COSTA	Matutina
REPUBLICA DE BRASIL	GOMEZ RENDON OTAVALO 0		FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Matutina
REPUBLICA DE GUATEMALA N 83	SAUCES VII SOLAR I 0		TARQUI	Distrito 5	COSTA	Vespertina

REPUBLICA DE URUGUAY	RUMICHACA FRANCISCO DE MARCOS Y CALICUCHIMA 0	042402227	AYACUCHO	Distrito 3	COSTA	matutina
REPUBLICA DE URUGUAY	RUMICHACA FRANCISCO DE MARCOS Y CALICUCHIMA 0	042402227	AYACUCHO	Distrito 3	COSTA	Vespertina
RIO CENEPA N 221	ORIENTE ENTRE LA 48AVA Y 49AVA 0	042330430	FEBRES CORDERO	Distrito 4	COSTA	Vespertina
ROSA BORJA DE ICAZA	CAMILO DESTRUJE CALLE TRANSVERSAL 0	042190264	LETAMENDI	Distrito 3	COSTA	Matutina
RUMIÑAHUI	ELOY ALFARO 1304 CALICUCHIMA Y FRANCISCO DE MARCO 0	042410205	AYACUCHO	Distrito 3	COSTA	Vespertina
TOMAS MARTINEZ 37	ESMERALDAS ARGENTINA 0	042451222	GARCIA MORENO	Distrito 3	COSTA	Vespertina
UNIDAD EDUCATIVA EXPERIMENTAL DEL MILENIO DR ALFREDO VERA VERA	KM Vía TERMINAL TERRESTRE PASCUALES JUNTO A LA CIUDADELA DEL MAGISTERIO CIUDAD DEL RIO JUNTO A LA CIUDADELA DEL MAGISTERIO CIUDAD DEL RIO 0	042167028	PASCUALES	Distrito 7	COSTA	Matutina
VICTOR EMILIO ESTRADA N 330	LOS RIOS AV. 75 BOLIVIA CALLE 0	042363526	GARCIA MORENO	Distrito 3	COSTA	Matutina
VICTORIA PEREZ NRO.307	CHILE CAMILO DESTRUJE 0		XIMENA	Distrito 1	COSTA	Matutina
ZOILA ESPERANZA CRESPO 327-	CUENCA ENTRE LOS RIOS Y ESMERALDAS 0	042692455	GARCIA MORENO	Distrito 3	COSTA	Vespertina