

REVISTA PRISMA SOCIAL N° 23

**ADOLESCENCIAS Y RIESGOS:
ESCENARIOS PARA LA SOCIALIZACIÓN
EN LAS SOCIEDADES GLOBALES**

4° TRIMESTRE, DICIEMBRE 2018 | SECCIÓN ABIERTA | PP. 366-387

RECIBIDO: 1/10/2018 – ACEPTADO: 11/11/2018

DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE Y SU
INCIDENCIA EN LA
ADOLESCENCIA

LEARNING DIFFICULTIES AND THEIR
INCIDENCE IN ADOLESCENCE

GLADYS MOLANO CARO / GLADYS.MOLANO@IBERO.EDU.CO

DOCENTE INVESTIGADORA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
IBEROAMERICANA, COLOMBIA

ÁNGELA POLANCO / ANGELA.POLANCO@IBERO.EDU.CO

DOCENTE INVESTIGADORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES DE LA
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA, COLOMBIA

EL ARTÍCULO DERIVA DE LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA EN EL AÑO 2016, CÓDIGO
20161025, DENOMINADA «MÉTODO AFECTIVO COGNITIVO PARA EL APRENDIZAJE COMO RECURSO
EDUCATIVO PARA POTENCIAR PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS CICLOS I Y II DE
EDUCACIÓN BÁSICA», DESARROLLADA CONJUNTAMENTE ENTRE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
IBEROAMERICANA Y LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS.



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Más de 1000 estudiantes han superado las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura a través del Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje –Macpa-. Esta investigación aplicó recursos educativos digitales y textuales para adquirir, usar-apropiarse y desarrollar estas competencias en un grupo de 30 estudiantes con dificultades, entre tercero y quinto de educación básica. Bajo una metodología mixta se articulan los resultados, desde lo cualitativo y cuantitativo, alcanzados por los escolares. Se destaca que, luego de la aplicación del software y la cartilla, el 97% de los estudiantes se ubicó en un nivel alto en lo relativo a la segmentación adecuada de las palabras; así mismo el 73% se ubicó en este mismo nivel en lo que tiene que ver con no hacer omisión ni cambio de letras en un escrito. Con relación a la lectura, en la subcategoría de comprensión lectora, el 77% de los estudiantes se ubicó en el nivel alto, mientras que el 23% se ubicó en el nivel medio; lo que es consistente con los resultados alcanzados en otras investigaciones previas con otros grupos poblacionales. Se concluye entonces, que es un escenario para apoyar la política pública educativa que prevenga las dificultades de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Oportunidades educativas; método activo; educación para todos; enseñanza de la lectura; enseñanza de la escritura; evaluación de la educación.

ABSTRACT

More than 1000 students have overcome the difficulties of learning in reading and writing through the Cognitive Affective Method for Learning -Macpa-. This research applied digital and textual educational resources to acquire, use-appropriate and develop these skills in a group of 30 students with difficulties, between third and fifth grade of elementary education. Under a mixed methodology the results are articulated, from the qualitative to quantitative, reached by the students. It is emphasized that, after the application of the software and the primer, 97% of the students were placed at a high level in terms of the adequate segmentation of the words; likewise, 73% was located at this same level in what has to do with not omitting or changing letters in a writing. Regarding reading, in the sub-category of reading comprehension, 77% of the students ranked at the high level, while 23% were at the middle level; which is consistent with the results achieved in other previous investigations with other population groups. It is concluded then, Macpa is a scenario to support the public educational policy that prevents learning difficulties.

KEYWORDS

Educational opportunities; active method; teaching of reading; teaching of writing; evaluation of education.

1. INTRODUCCIÓN

Aprender a leer, comprender lo que se lee y producir textos, implica para un número cada vez mayor de estudiantes, una dificultad que los limita en el acceso de oportunidades, en el avance en los niveles académicos, en el tránsito por la adolescencia, y por ende, en la construcción de su proyecto de vida. En su conjunto, se constituye en un freno del proceso académico que obstaculiza el avance en todas las áreas, lesionando de manera directa la autoestima de los/as niños/as y adolescentes, afectando su proceso de aprendizaje. Es decir, que el tener dificultades de aprendizaje que se evidencian ya en los resultados académicos, empiezan a constituirse en barreras para su futuro como personas, profesionales y/o ciudadanos/as.

La frustración que experimentan como consecuencia de sus dificultades, debe ser considerada como una prioridad de prevención e intervención por parte de los/as profesionales interesados en acompañar el proceso formativo, más si se toma en cuenta que son competencias transversales para cualquier ocupación. Así mismo, generar estrategias de intervención innovadoras, permite resolver esta problemática desde el aula de clase.

Otro fenómeno para considerar es la rotulación por parte de los/as adultos/as o de los/as compañeros/as, lo cual aumenta la problemática especialmente en su esfera emocional, incrementando los niveles de frustración, angustia, ansiedad, baja autoestima entre otros, que inciden negativamente no solo en la aparición de las mismas dificultades, sino en su caminar por la adolescencia; periodo crítico para muchos jóvenes de por sí.

De otra parte, a pesar del tiempo transcurrido, ya de varias décadas, en donde las investigaciones han llevado a comprender estas dificultades, aún persisten estrategias de intervención poco pertinentes, con prácticas mecánicas, que agobian a los estudiantes, caracterizadas por hacer rutinas concretas y en ocasiones sin sentido, que poco promueven la comprensión del hacer mismo en áreas sustanciales de la formación como son la lectura, la escritura y las matemáticas.

Basado en lo anterior, es fundamental promover este tipo de investigaciones que favorezcan la socialización de estrategias de intervención desde el aula, que hayan sido exitosas, las cuales puedan llegar a ser replicadas, más en una población como la de los adolescentes.

1.1. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE Y ADOLESCENCIA

Las dificultades escolares, especialmente de aprendizaje, se han incrementado significativamente. Así, es común encontrar que más de un 15% de la población se enfrenta a la frustración de no saber leer, comprender lo que leen y producir textos, lo cual los limita en el acceso de oportunidades y frena el avance en los niveles académicos; repercutiendo negativamente en su proyecto de vida.

El término dificultades de aprendizaje es ambiguo desde su uso, pues aborda un sinnúmero de problemáticas que pueden ir desde solo alteraciones en su aprendizaje, dificultades en el comportamiento o de las dos, es decir un/a estudiante puede presentar dificultades tanto aprendizaje como de comportamiento. Así, desde el DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013); hasta la definición entregada por (Fiuza Asorey & Fernández Fernández, 2014) se observan fisuras que lejos de orientar, confunden en términos prácticos a los profesionales encargados de orientar en su atención.

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013), señala que las dificultades de aprendizaje a los que realmente denomina «trastornos del aprendizaje» son detectadas cuando las exigencias escolares, desbordan «las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas)» (p.39).

Señalan que hay tres grados de afectación de los/as estudiantes que presentan el trastorno y que varía de leve a grave, según su grado de afectación con criterios básicos para determinar esta connotación.

De otra parte Fiuza Asorey & Fernández Fernández (2014), indican que las dificultades de aprendizaje «están constituidas por un conjunto heterogéneo de problemas cuyo origen es, probablemente, una disfunción del sistema nervioso central»; complementan indicando que se «manifiestan primariamente con problemas en el ámbito lingüístico y con defectos de procesamiento en los principales factores cognitivos (atención, percepción, memoria), derivadamente, en el ámbito de las disciplinas instrumentales básicas (lectura, escritura, matemáticas)» (p.25)

Así mismo, si se aceptan los planteamientos hechos por Aclé Tomasini & Olmos Roa (1998) quienes señalaron que se puede denominar de diferentes maneras al grupo de estudiantes que no pueden aprender como los demás; de tal manera que pueden ser denominados como «Niños con trastornos específicos de aprendizaje, estudiantes con dificultades escolares, con problemas de aprendizaje, con disfunción cerebral mínima, alumnos disléxicos, disgráficos, discalcúlicos o simplemente niños flojos, tontos, de lento aprendizaje» (p.4), estaríamos frente a una imprecisión de uso de términos; sin embargo, al no ser el objetivo de este artículo, nos limitaremos en indicar que hablaremos de dificultades de aprendizaje, por ser un concepto amplio que engloba las situaciones más comunes que se presentan en un aula de clase.

Desafortunadamente, se insiste, existe un grupo cada vez más grande de estudiantes que por diversos motivos no aprenden a leer y a escribir; así como lo señala Goikoetxea (2012), cuando un/a estudiante lee de manera inadecuada o muy por debajo de su edad cronológica o el grado en el cual está ubicado, sin tener un diagnóstico de base que explique tal condición, ingresa al grupo de estudiantes denominados con, «dificultad específica de aprendizaje». (p.2)

Como lo indica Isaza Mesa (2001) «las dificultades en el aprendizaje son un problema frecuente de la escuela, que debe tratarse diariamente en el contexto del aula» (p.115). Su afectación permea toda la vida escolar, desde los primeros hasta los últimos grados.

Agrega que es «una manifestación propia de los procesos de aprendizaje que obedecen a causas tanto neurológicas como a condiciones socioculturales, cuyas implicaciones se observan en diversos órdenes, afectando las competencias cognitivas, las lingüísticas y las socioafectivas» de los estudiantes (p. 116)

Desde el Macpa, las dificultades de aprendizaje son consideradas como una situación transitoria que experimentan los/as estudiantes ante la avalancha de información y exigencias que desde la escuela se les hace. El flujo de información a la que tiene acceso en el colegio, sumado a la exigencia y a variables de origen afectivo, afectan la capacidad de concentración, análisis y generalización de los estudiantes; por ello, cada día es más común encontrar problemáticas diversas que afectan a la población escolar.

Sin embargo, una de las dificultades más grandes que tiene el que un estudiante sea «rotulado» como que presenta dificultades de aprendizaje, es que lo/a invita a tomar diferentes caminos entre ellas la deserción. Con el agravante que como se establece en esta investigación, los/as adolescentes son los que tienen más por perder. De acuerdo (Campos, *et al.*, 2007) mostraron en su estudio, que las dificultades escolares son unas de las razones por las cuales se pueden generar trastornos afectivos en la adolescencia, pues empiezan a tener mayor conciencia de estas y por supuesto de su efectividad, si se comparan con sus pares.

Lo anterior, dificulta precisar cuál puede ser la máxima de sus alteraciones si el problema afectivo por un lado, o es su dificultad de aprendizaje, que entre otras, aumenta porque se entra en un círculo vicioso, en la cual las exigencias en el entorno son cada vez más grandes, por ende, sus dificultades son mayores, sobre todo cuando estas no fueron atendidas a tiempo. Como se mencionó anteriormente, se aumenta la frustración y se disminuye la posibilidad de un proyecto de vida con calidad. Algo que, sobre todo en esta etapa, resiente al adolescente, pues es el momento en que deben tomar decisiones importantes para su vida.

Como ya es de conocimiento general, esta población se caracteriza por una serie de transformaciones a nivel cerebral-biológicas, que a su vez permea en cambios psicológicos y de comportamiento, sin embargo, aún falta por profundizar en su proceso evolutivo del hacer escolar. Estudios como los de Galicia, Sánchez y Robles (2013) describen la importancia de reconocer en sí mismo, hasta dónde las propias capacidades, determinan el nivel de éxito ante la vida. Se denomina autoeficacia. A su vez, cómo este valor puede retroalimentar al mismo desempeño, midiendo de entrada las posibilidades del momento. Argumentan adicionalmente, que si esta es baja, se convierte en un campo vulnerable para alimentar un mal desempeño y generar depresión. En la adolescencia la posibilidad de hacer estos procesos reflexivos es bastante amplios, generando intrincadas problemáticas, en este caso la poca efectividad en procesos escolares, más cuando no examina a profundidad las razones por las que estas se dan.

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia UNICEF (2002) La adolescencia es una época crucial para los/as estudiantes, porque se encuentran inmersos en la toma de «decisiones que tienen consecuencias permanentes» (p.5)

Agrega que a partir de los 10 años, los/as niños inician su tránsito por la adolescencia, a través de un fascinante viaje que «puede resultar agotador y confuso, revitalizador y apasionante. Señala el comienzo de una búsqueda de la identidad y de un camino para darle un sentido a la vida y encontrar un lugar en el mundo» (p.2)

Es precisamente, en esta etapa de la vida, cuando los/as estudiantes deben encontrarse fortalecidos en el conocimiento de áreas medulares, como los son la lectura y la escritura. Así, estos aprendizajes les ofertan un sinnúmero de oportunidades, que les permitirán transitar, de manera confiable y segura, en la toma de decisiones mediadas por el análisis y la reflexión, que solo son posibles, cuando se han explorado diferentes textos, que enriquecen el pensamiento, el lenguaje y por ende, la acción.

1.2. LECTURA Y ESCRITURA

La lectura y la escritura son herramientas culturales que favorecen el desarrollo personal, político, social y académico de las personas; para lograrlos, no solo se requiere de los procesos

cognitivos, sino que demanda los aspectos emocionales, socioculturales y los metodológicos. De ahí la complejidad de su adquisición. (Bravo Valdivieso, 2000)

Para Caño y Luna (2011) la lectura es la base para que puedan producirse otros aprendizajes, pero no comienza y termina de aprenderse en los primeros grados del colegio, sino que se puede considerar «como un conjunto de habilidades y estrategias que se van construyendo y desarrollando a lo largo de la vida en los diversos contextos en que esta se desarrolla y en interacción con las personas con las que nos relacionamos» (p.8).

Como lo señala (MinEducación, 2014), actualmente se tiene «una mejor comprensión de la lectura y la escritura como actos de lenguaje, pensamiento e imaginación, al igual que sobre sus mecanismos internos y su significado social» (p.2).

Agrega que es necesario comprender que «la palabra escrita desarrolla el pensamiento crítico porque nos cuestiona, nos confronta y nos enseña a respetar otras formas de pensar diferentes de las nuestras» (p.10).

Igualmente Caño y Luna (2011), señalan que los procesos o competencias cognitivas que se requieren para la comprensión de un texto, son las «estrategias y destrezas adquiridas que se basan en experiencias y aprendizajes anteriores. Capacitan a la persona para realizar unas ejecuciones concretas y obtener unos rendimientos evaluables» (p.14)

Agregan que la evaluación de la capacidad lectora de una persona gira en torno a cinco (5) aspectos: a) recuperación de la información; b) comprensión del texto; c) desarrollo de una interpretación; d) reflexión y evaluación sobre la forma y, e) reflexión y evaluación sobre el contenido del texto (p.14).

De otra parte, hacia finales del siglo pasado, varias investigaciones realizadas por autores como Dubois, 1987; Goodman, 1990; Kintsch&Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983, citados por (MinEducación, 2014), dieron cuenta de la importancia de los procesos mentales y neuronales que subyacen al acto de leer. Investigaciones como estas, pusieron en duda los modelos mecanicistas que consideraban «la lectura como un acto receptivo únicamente y como una habilidad técnica de desciframiento y vocalización, y propusieron en su lugar una visión de la lectura como un proceso constructivo de producción de significados» (p.12).

Respecto a la escritura, Atorresi (2010) indica que es un acto «consciente, reflexivo y controlado del código escrito para generar eventos comunicativos» (p.16).

Así como lo señalan Lankshear (1998) y Lotman (1979), citados por (Atorresi, 2010) cuando se habla de escribir, no se está hablando «simplemente», del sistema de signos, o al trazo de las grafías o de la rutina de copiar; la escritura «interpreta el mundo y construye mundos, existentes o posibles» (p.14).

Producir un texto, implica según Vygotsky citado por (Valery, 2000), separar de «la situación real, una descontextualización, es decir, el lenguaje escrito, por el mismo hecho de tener que remplazar las palabras por signos gráficos, dirigirse a una persona ausente y crear la situación, exige un trabajo consciente y analítico», por ello agrega «que aun en su desarrollo mínimo, el lenguaje escrito requiere de un alto nivel de abstracción» (p.4).

Producir un texto, implica según Vygotsky citado por (Valery, 2000), separar de «la situación real, una descontextualización, es decir, el lenguaje escrito, por el mismo hecho de tener que remplazar las palabras por signos gráficos, dirigirse a una persona ausente y crear la situación, exige un trabajo consciente y analítico», por ello agrega «que aun en su desarrollo mínimo, el lenguaje escrito requiere de un alto nivel de abstracción» (p.4).

Escribir un texto a partir de un referente, aunque sea reconocido por los/as estudiantes, puede generar intimidación e inhibición de la escritura; por ello, hacer uso de métodos como el MACPA, puede significar mayores y mejores desarrollos en esta área. Así, un/a niño/a puede escribir palabras sueltas, pero cuando se le pide que escriba una historia, por ejemplo, a medida que avanza en el texto, se incrementan los errores, porque no logra articular su sentir, su pensar y su hacer; por ello se requiere de docentes comprensivos y conocedores de nuevos métodos que faciliten el aprendizaje y desarrollo en esta área.

En este marco, el Macpa asume la lectura y la escritura como aprendizajes complejos que involucran los procesos cognitivos básicos y superiores, así como los dispositivos para el aprendizaje; en donde el contexto, las experiencias previas, pero sobre todo el afecto, son fundamentales para su desarrollo. Complejo, en la medida en que demanda la armonización de los aspectos antes mencionados para que se puedan desarrollar de manera correcta. (Molano Caro, 2010; Molano Caro, 2012; Molano Caro, Quiroga, Romero, & Pinilla, 2015)

Así mismo, es importante que los docentes, realicen, como lo señala Derrida (1989) citada por Cáceres Zapatero *et al.* 2010) «la apertura textual o también denominada intertextualidad, la nueva dinámica de lectura y la escritura, entendida la primera más virtual que física, la improcedencia de la distinción entre lo interno y lo externo» (p.14)

1.3. MÉTODO AFECTIVO COGNITIVO PARA EL APRENDIZAJE

El Macpa emerge en una construcción con y para los/as niños/as que presentaban dificultades de aprendizaje, extra-edad escolar, bajo rendimiento académico y alta repitencia escolar derivada de varias situaciones económicas, políticas, sociales y/o familiares. Con el paso de los años, se generalizó como un método para enseñar a leer y escribir desde edades tempranas, de ahí que el material didáctico que se ha construido como parte del método, cubra poblaciones desde los 4 a los 15 años de edad.

Leer y escribir son constructos diferentes que aunque emergen de raíces comunes, van asumiendo una identidad específica en la medida en que se van desarrollando. Al respecto, al retomar las palabras de Cassany (2006) quien indica que leer es comprender, y que para hacerlo se requiere de una serie de «destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc.» (p.26), se resalta que cuando se escribe se tiene que tener el significado de cada palabra; es decir, tanto el que escribe como el que lee, deben manejar los mismos significados o equivalentes para poder comprender un texto. En consecuencia, si un/a estudiante no ha construido desde su experiencia, el concepto, ni ha sido expuesto a condiciones afectivas adecuadas que apalanquen este conocimiento, no podrá ir desarrollando la habilidad ni la destreza para escribir. Saber escribir, es

saber comunicar una idea, un pensamiento y una necesidad; es armonizar las palabras, para que por lo menos otra persona lo entienda.

Como lo señalan Cassany, Luna, & Sanz (2003), básicamente existen dos «manera de enseñar a leer» una está basada en el aprendizaje de código y otra en la construcción de sentido. (p.45). Es precisamente en esta última vertiente en donde se ancla el Macpa.

El Macpa asume, como lo indican Cassany, Luna, y Sanz (2003) que los/as niños/as son lectores desde el comienzo, exploran, formulan hipótesis y verifican el sentido del texto; la verificación de que se lee bien, se realiza mediante la comprensión lectora; sin embargo, no está de acuerdo en lo que indican que generalmente el aprendizaje de la escritura se realiza posterior al de la lectura; toda vez que se realiza de manera simultánea debido a la manera como se aborda.

Agregan que desde lo que tiene que ver con la enseñanza, se está frente a dos posturas diferentes; por un lado, está la de que es el/la maestro/a el que tiene el protagonismo en la enseñanza, es el que tiene el conocimiento y es el centro del aprendizaje. Aquí se considera al grupo de estudiantes como homogéneo, con los mismos intereses y necesidades. En el otro caso, el maestro es un/a guía, un/a orientador/a que respeta las particularidades de sus estudiantes (p.46).

Se está entonces, frente una investigación, que le apuesta por la adquisición, uso-apropiación y desarrollo de la lectura, la comprensión lectora y la escritura, como medios de transitar por la adolescencia de manera analítica, reflexiva y crítica.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General:

Establecer si una mediación tecnológica multiplataforma y tres cartillas basadas en el Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje –MACPA–, como recurso educativo, permiten la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y de la escritura en un grupo de estudiantes de los ciclos I y II de educación básica.

Específicos:

- a. Implementar la mediación tecnológica basada en el método MACPA en sus niveles I y II, para potenciar procesos de lectura y escritura en los ciclos I y II de educación básica, que les permita a los/as estudiantes adquirir, usar y desarrollar estas dos áreas.
- b. Utilizar las cartillas de desarrollo en el área de la lectura y la escritura basada en el método MACPA para potenciar procesos de lectura y escritura en los ciclos I y II de educación básica, que les permita a los/as estudiantes adquirir, usar y desarrollar estas dos áreas.

3. METODOLOGÍA

3.1. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el propósito de la investigación era describir lo sucedido con dos estrategias pedagógico-didácticas, una cartilla y el software, construidas a partir del método afectivo cognitivo para el aprendizaje –MACPA–, la investigación se orientó desde un estudio mixto el cual es visto por (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, Metodología de la investigación, 2014) como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Así mismo Driessnack, Sousa y Costa (2007) indican que «los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis» (citados por Pereira-Pérez, 2011, p. 17).

Autores como Johnson y Onwuegbuzie (2004) citados por Pereira (2011) señalan que los diseños mixtos son «el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio» (Citados por Pereira, 2011, p. 18).

Los planteamientos hechos por Creswell (2008) citado por Pereira (2011), presenta una organización de diseños mixtos, señalando que se pueden organizar como estrategia secuencial explicatoria: en donde el orden es cuantitativo □ cualitativo y el énfasis, es explicar e interpretar relaciones (p.20).

De otra parte, como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), los métodos mixtos dan cuenta de procesos de sistematización, empíricos y críticos de una «investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio» (p.546)

En este sentido, se asumen esta investigación desde el enfoque mixto debido a que, a partir de la aplicación del software, se registró la conducta de los/as estudiantes frente a esta herramienta, los cuales manifestaban su agrado o no, su actitud y otros aspectos que aparecen relacionados en el capítulo de resultados. Así mismo, se hace un levantamiento del desarrollo de las áreas de lectura y escritura de un grupo de estudiantes, para establecer su progreso a partir de la aplicación del software y de las cartillas para luego triangular la información.

3.2. INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron tres instrumentos que permitieron sistematizar la información. El primero, estuvo dirigido a establecer el nivel de aceptación, manejo, confianza, tiempo de ejecución y/o agrado por parte 30 estudiantes de los ciclos II y III de un colegio de educación básica primaria, distribuidos en tres grupos: El grupo de estudiantes de discapacidad intelectual, el de problemas de aprendizaje y el grupo de estudiantes que presentaban bajo rendimiento académico.

El segundo instrumento se utilizó para registrar los procesos de lectura y escritura del grupo de estudiantes. Las subcategorías que se tuvieron en cuenta para el área de escritura fueron:

a) omisión y cambio de letras, b) segmentación en la escritura, c) estructura de la oración, d) Intención comunicativa, e) uso de mayúsculas, puntuación, ortografía y f) producción textual. Para el caso de la lectura, se tuvieron en cuenta la comprensión y el ritmo al leer por parte de los estudiantes.

El tercer instrumento fue la evaluación psicopedagógica que se les aplicó a todos los estudiantes para establecer cómo se encontraban antes y después de la aplicación del MACPA.

3.3. POBLACIÓN

La investigación se desarrolló en un colegio oficial de la ciudad de Bogotá. La selección de la población se realizó de manera intencional según reporte de los docentes. La población de la cual se registrará la información para el análisis fue: cuatro (4) estudiantes de discapacidad intelectual, dieciocho (18) estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje de moderado a grave y, ocho (8) estudiantes que eran considerados como «regulares» pero que evidenciaban bajo rendimiento académico.

Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 8 y los 14 años, siendo el promedio de 11 años.

Fases:

Fase 1. Selección de la Población

Como se indicó, la población fue seleccionada de manera intencional, según los propósitos de la investigación

Fase 2. Aplicación de la Prueba Psicopedagógica

Se aplica la Evaluación psicopedagógica a 30 estudiantes de los grados tercero a quinto de primaria con el fin de establecer el nivel de adquisición, uso y desarrollo de la lectura y de la escritura.

Fase 3: Aplicación del software y de las cartillas

A partir de los resultados de la evaluación, se procedió a aplicar el software y las cartillas para incrementar o desarrollar las etapas de adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura.

Fase 4: Recolección y análisis de la información

Los datos que arroja cada prueba fueron agrupados en una rejilla que describe los indicadores de evaluación para la lectura y la escritura. A partir de la información recogida en los resultados de este proceso de investigación, se abrió un espacio de reflexión entre docentes y padres de familia que permitió trazar estrategias de apoyo que favoreció el desarrollo de sus aprendizajes.

De otra parte, se registran las evidencias fotográficas y descriptivas de la aplicación del software y de las cartillas.

Es importante resaltar que como se menciona en el marco teórico, cuando se evalúa una producción textual, se debe mirar el grado de dificultad; así mismo se señala que cuando se evalúa

la lectura es fundamental, leer a la velocidad adecuada y comprender el texto en sus diversos niveles.

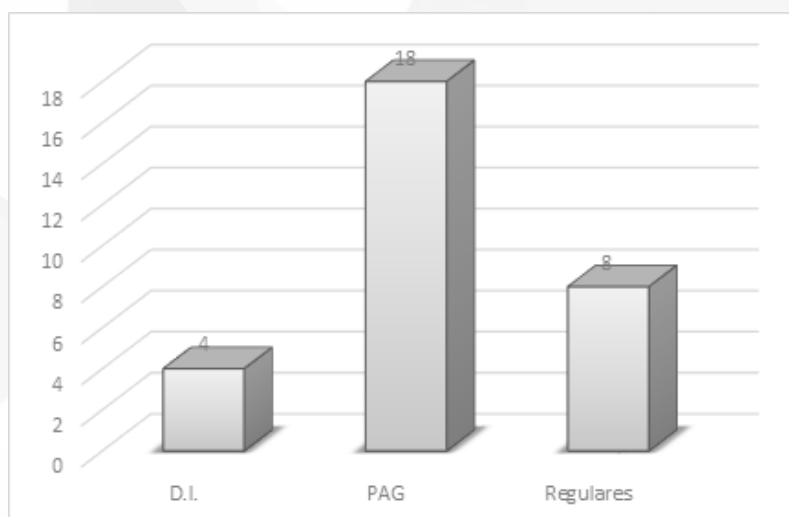
4. RESULTADOS

Teniendo en cuenta que uno de los intereses de la investigación era la implementación del software, complementado con las cartillas para conocer el grado de aceptación y el beneficio que pudiera tener, así como la aplicación sobre las dificultades en la lectura y la escritura en un grupo de 30 estudiantes, los resultados estarán divididos en tres grandes partes. Por un lado, se describirán los resultados frente al software en términos del nivel de aceptación, manejo, confianza, tiempo de ejecución y/o agrado por parte de los/as estudiantes de los ciclos I y II. En segundo lugar, se presentarán los resultados alcanzados en el área de escritura teniendo en cuenta seis (6) subcategorías, y en el área de lectura teniendo en cuenta dos subcategorías. Por último, se hará un análisis detallado de los resultados alcanzados por dos (2) estudiantes que presentaron un avance importante en las dos áreas.

Antes de continuar, es importante indicar que del grupo de 30 estudiantes a los cuales se les aplicó los apoyos didácticos, con los propósitos antes declarados, 26 de ellos, es decir el 87% se encontraban transitando su adolescencia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2002, pág. 2)

Como se indicó, el grupo de estudiantes estaba compuesto por cuatro (4) niños/as con discapacidad, 18 con problemas de aprendizaje de grave a moderado, y cuatro (4) que aunque no presentaban mayores dificultades, sí presentaban dificultades de comportamiento que alteraban la normalidad escolar (Ver figura N° 1).

Figura 1. Caracterización del grupo de estudiantes



Fuente: elaboración propia

Continuando con la presentación de resultados, en la tabla 1 es posible ver los resultados alcanzados por los/as estudiantes en términos de las conductas evidenciadas al enfrentarse al software. Como se puede observar, las conductas del grupo de estudiante se sitúan en mayor nú-

mero en «sorpresa», seguido de «tranquilidad» y «felicidad». Ningún niño rechazó el software. Es importante resaltar que sin excepción, los/as niños/as solicitaban «jugar» con el software.

Tabla 1. Actitud y/o conducta evidenciada por los/as niños/as

GRUPO	ACTITUD Y/O CONDUCTA					
	Tranquilidad	Inquietud	Felicidad	Sorpresa	Ansiedad	Rechazo
DISCAPACIDAD	3	2	1	4	0	
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	18	7	18	22	4	
REGULARES	3	2	5	6	1	
TOTALES	24	11	24	32	5	

Fuente: elaboración propia

Frente al grado de dificultad que se pudiera tener al hacer uso del software, veintiséis (26) estudiantes, es decir el 87% de ellos/as, se ubicaron en un grado de dificultad considerado como bajo; es decir, al estar expuestos frente al software, los niños, niñas y jóvenes no evidenciaban dificultad, no hacían preguntas referidas a molestia o desagrado, por el contrario, su actitud cambiaba, el rostro se iluminaba y se disponía frente a la herramienta (Ver tabla 2 y figuras 2 y 3)

Tabla 2. Conducta de los estudiantes frente a la herramienta

GRUPO	Grado de dificultad de manejo de la herramienta			Comprensión de las instrucciones		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
DISCAPACIDAD	4		-			4
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	15	3	-		3	15
REGULARES	7	1	-		4	4
TOTALES	26	4	-		7	23

Fuente: elaboración propia

Figura 2. Niño de 11 años con dificultades de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Su rostro de transforma frente al computador

Fuente: elaboración propia

A partir de ahora, se describirán los resultados alcanzados por el grupo de estudiantes en la prueba psicopedagógica que se les realizó para establecer cómo se encontraban en las áreas de lectura y de escritura. Como se puede observar en la tabla N° 3, el 37% de los/as estudiantes, es decir once (11) del grupo de 30, presentó una producción textual de un nivel bajo; mientras que solo el 17% presentó un nivel alto.

Es importante señalar que previamente se describió a qué se denomina una producción textual, con una intención comunicativa, en donde exista una adecuada segmentación. Así mismo, es importante señalar que las sub-categorías que se tuvieron en cuenta para el análisis de la producción de textos de los/as estudiantes, se realizó a partir de sus componentes más importantes; de esta manera, todo/a estudiante que inicie un escrito, debe seguir el renglón, hacer una adecuada segmentación, ello es, ser consciente de la unidad semántica de cada una de las palabras que está escribiendo; hacer uso de las mayúsculas, de la puntuación y de una adecuada ortografía; derivada precisamente del concepto que se maneje.

Tabla 3. Línea de base del grupo de estudiantes en el área de escritura

Categorías de análisis	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	Total
Omisión y cambio de letras	10 33%	17 57%	3 10%	30
Segmentación	5 17%	18 60%	7 23%	30
Estructura de la oración	9 30%	16 53%	5 17%	30
Intención comunicativa	8 27%	16 53%	6 20%	30
Uso de mayúsculas, puntuación, ortografía	10 33%	18 60%	2 7%	30
Producción Textual	11 37%	14 47%	5 17%	30

Fuente: elaboración propia

En la tabla N° 4 se exponen los resultados obtenidos por el grupo de estudiantes luego de la intervención realizada con el material didáctico derivado del Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje –MACPA–. Como se puede observar, la evolución en la producción escrita se puede considerar como relevante. En el nivel bajo, solo se registran dos casos que continúan presentando omisión y cambio de letras; sin embargo, los porcentajes más altos se ubican en lo que tiene que ver con la segmentación, aspecto importante en el MACPA, por cuanto al

aprender la lectura y la escritura a partir de la palabra concepto, los/as niños/as realizan de manera correcta la segmentación.

De otra parte, obsérvese que el 60% de los/as estudiantes realiza la producción textual, el 70% hace uso de mayúsculas, puntuación y una ortografía adecuada. Es importante señalar que el MACPA activa la intención comunicativa en los/as niños/as, debido a que se basa en sus conocimientos previos, los cuales se incrementan a partir del componente afectivo.

Tabla 4. Evolución del grupo de estudiantes luego de la intervención en el área de escritura

Categorías de análisis	Nivel Bajo		Nivel Medio		Nivel Alto		Total
Omisión y cambio de letras	2	7%	6	20%	22	73%	30
Segmentación		0%	1	3%	29	97%	30
Estructura de la oración	0	0%	11	19%	19	63%	30
Intención comunicativa		0%	11	37%	19	63%	30
Uso de mayúsculas, puntuación, ortografía	1	3%	8	27%	21	70%	30
Producción Textual	1	3%	11	37%	18	60%	30

Fuente: elaboración propia

En la tabla N° 5, se puede observar el comparativo entre la producción escrita del grupo de estudiantes antes y después de la aplicación del material didáctico. En las subcategorías en donde se alcanzaron desarrollos más aceptables, fueron las de segmentación adecuada de las palabras, la estructura de la oración y en la intención comunicativa; sin embargo, en lo relativo a omisión y cambio de letras, dos estudiantes continuaron presentando esta característica en su escritura.

Tabla 5. Comparativo del nivel bajo de producción escrita, antes y después

Categorías de análisis	ANTES		DESPUÉS	
	Nivel Bajo de producción escrita			
Omisión y cambio de letras	10	33%	2	7%
Segmentación	5	17%		0%
Estructura de la oración	9	30%	0	0%
Intención comunicativa	8	27%		0%
Uso de mayúsculas, puntuación, ortografía	10	33%	1	3%
Producción Textual	11	37%	1	3%

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la distribución de puntajes altos, antes y después de la intervención, es posible observar la variación, en donde los/as estudiantes aprendieron a realizar la segmentación de palabras de manera adecuada con el 97% de casos. Así mismo, en lo relativo a la omisión y cambio de letras, se pasó de un 10% de la población, a un 73%, lo que puede ser considerado como una variación importante en su producción escrita. (Ver tabla 6)

Tabla 6. Comparativo, antes y después de la intervención

Categorías de análisis	ANTES		DESPUÉS	
			Nivel Alto	
Omisión y cambio de letras	3	10%	22	73%
Segmentación	7	23%	29	97%
Estructura de la oración	5	17%	19	63%
Intención comunicativa	6	20%	19	63%
Uso de mayúsculas, puntuación, ortografía	2	7%	21	70%
Producción Textual	5	17%	18	60%

Fuente: elaboración propia

Pasando a la segunda categoría de análisis, en la tabla N° 7, se pueden ver los resultados alcanzados en el área de lectura de los estudiantes. En la subcategoría de comprensión lectora, solo se observó lo relativo a si los/as estudiantes realizaban la comprensión literal e inferencial de un texto. Como se puede observar, ningún estudiante se ubicó en el nivel alto de comprensión lectora; así mismo, al realizar la lectura, el ritmo no era el adecuado dificultando obviamente la comprensión al leer. Es importante señalar, que el ritmo en la lectura afecta directamente la comprensión porque el/la niño/a no hace el reconocimiento adecuado de las palabras que está leyendo; es decir, su existe una imagen que le permita identificar cada una de las palabras que está leyendo y por ende comprendiendo.

Tabla 7. Comportamiento en la lectura

Categorías de análisis	Nivel Bajo		Nivel Medio		Nivel Alto	Total
Comprensión lectora	18	60%	12	40%		30
ritmo	26	87%	4	13%		30

Fuente: elaboración propia

El avance en lo relativo a la lectura, se puede considerar como importante, luego de la aplicación del software y de las cartillas basadas en el MACPA, debido a que el 77% de los/as estudiantes se ubicaron en un nivel de comprensión lectora alto; así mismo, en el nivel bajo, no se ubicó ningún estudiante (Ver tabla N° 8).

Tabla 8. Comportamiento en la pos prueba, luego de la intervención

Categorías de análisis	Nivel Bajo		Nivel Medio		Nivel Alto	Total	
Comprensión lectora			7	23%	23	77%	30
ritmo			3	10%	27	90%	30

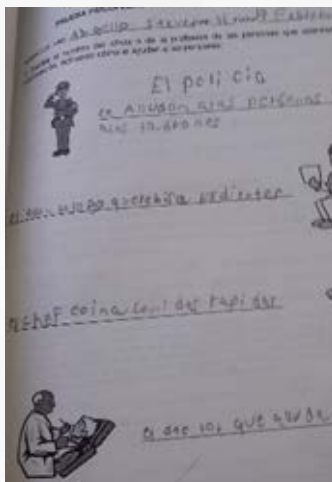
Fuente: elaboración propia

Para finalizar, se registrarán dos casos, cuyo desarrollo en la lectura y la escritura fueron importantes.

El primer caso es de un niño de 11 años, que estaba cursando el grado cuarto de primaria. Como se puede observar en la figura 4, la escritura presentaba muchas dificultades referidas

a errores en la segmentación, omisión y sustitución de letras, dificultades en la elaboración de una oración y poca riqueza en el vocabulario.

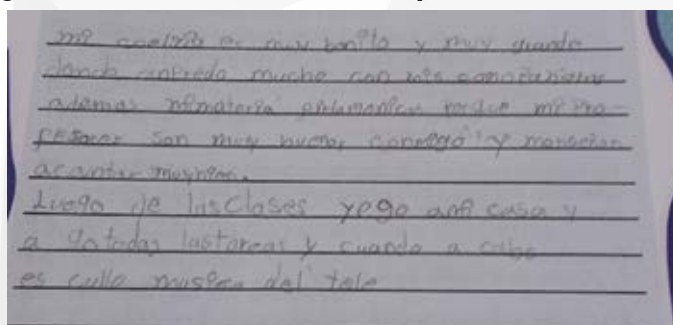
Figura 4. Desempeño en la prueba psicopedagógica base de un niño de 11 años



Fuente: elaboración propia

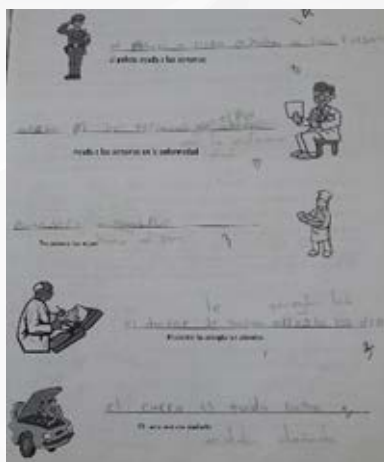
Como se evidencia en la figura 5, este niño también presentó un avance relevante en la escritura después de que se le realizaran 3 sesiones de software y 15 de cartilla. Aunque no usa Mayúsculas al iniciar el texto, sí lo hace después del punto aparte. Así mismo, se observa una progresión temática acorde con lo solicitado.

Figura 5. Escrito del estudiante después de la intervención



Fuente: elaboración propia

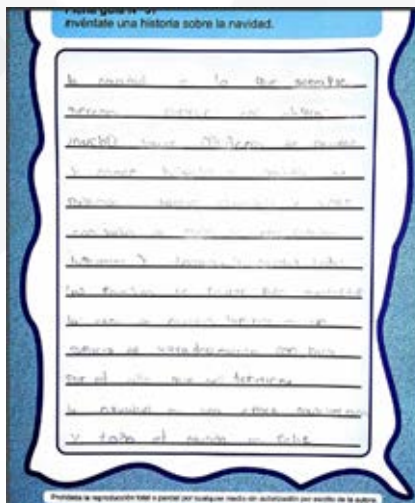
El segundo caso es el de S.O., niño de 11 años que presentaba no solo dificultades de aprendizaje sino de conducta, lo cual complejizaba aún más el caso. Como se puede ver en la Figura 6, aunque el estudiante tenía una intención comunicativa, la manera en la cual construía la oración no era adecuada. No existía una segmentación adecuada; no había riqueza en el léxico que utilizaba.

Figura 6. Producción escrita de un estudiante en la prueba inicial

Fuente: elaboración propia

En la figura 7, se puede ver que luego de 13 sesiones de trabajo con la cartilla y 5 con el software, la evolución del estudiante fue relevante; sin embargo, su comportamiento no evidenció un cambio tan importante como su escritura. Es importante señalar que en especial este estudiante presentaba conductas disruptivas que alteraban la normalidad de una clase, sin embargo, cuando el estudiante estaba frente al software o frente a la cartilla, su comportamiento cambiaba de manera importante. Respecto al desarrollo que tuvo la escritura del estudiante, se evidencia una intención comunicativa, un hilo conductor, uso de algunos signos de puntuación; sin embargo aún no hace uso de mayúsculas para iniciar el escrito, o después de punto seguido.

De otra parte, es importante señalar que se hace una transcripción del último escrito desarrollado por el estudiante porque al escanear el documento no es suficientemente visible.

Figura 7. Producción escrita del estudiante

Fuente: elaboración propia

La navidad es lo que siempre queremos porque nos alegra mucho hacer muñecos de navidad y comer buñuelos y natilla y podemos tomar chocolate y jugar con bolas de nieve y nos regalan juguetes y duermo. En navidad todas las familias se reúnen para compartir la cena de navidad, también es un espacio de agradecimiento con Dios por el año que se termina.

La navidad es una época muy hermosa y todo el mundo es feliz

5. CONCLUSIONES

Una de las primeras conclusiones que emergen luego de la investigación, es que un grupo de 30 estudiantes no es una muestra representativa con miras a generalizar resultados; sin embargo, en defensa de lo realizado, se constituye en una oportunidad de despertar el interés en otros/as investigadores/as.

Lo anterior se justifica desde tener la convicción de que los/as estudiantes que transitan por la adolescencia se ven aún más vulnerados, cuando presentan una dificultad de aprendizaje. He ahí, una de las principales conclusiones que derivan de este análisis. Esquivar la intervención en el escenario educativo, incrementa el riesgo de la deserción y el abandono prematuro de estudiantes que no encuentran salida al limbo cognitivo en el que se encuentran.

Realizar una intervención oportuna, con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, es una apuesta responsable frente al alto número de estudiantes que claman por ser atendidos. El hacer uso de estrategias didáctico-pedagógico, es hacer una alianza necesaria que permite y favorece que los/as adolescentes encuentren respuestas, ante la incertidumbre del qué hacer.

Otra de las principales conclusiones fue que se deben emprender investigaciones que colaboren en la solución de los problemas que enfrentan los/as adolescentes en las instituciones educativas. No saber leer y escribir, limita las posibilidades académicas, profesionales, sociales y económicas de una persona y de un país; por ello, utilizar estrategias didácticas-pedagógicas como el MACPA, hace posible que disminuyan las tensiones que se incrementan en la adolescencia.

Así mismo, es posible concluir que la escritura y la lectura no se pueden considerar como actos mecánicos, desprovistos del análisis, de la reflexión y de los conocimientos previos porque son en esencia, procesos cognitivos complejos que se activan, facilitan y potencializan en la medida en que se incluye el afecto.

La lectura y la escritura son áreas en las que se debe tener en cuenta los conocimientos previos de los/as estudiantes, en donde la exposición a situaciones afectivas es fundamental para consolidar los aprendizajes. Lo cual es fundamental para el caso de los adolescentes.

Así mismo, los resultados alcanzados a través de la implementación de los niveles 1 y 2 de software, así como de las cartillas, permiten establecer que es posible que un grupo de 30 estudiantes, adquieran, usen-apropien y desarrollen la lectura y la escritura como áreas fundamentales del conocimiento y del crecimiento personal.

Usar estrategias didáctico-pedagógicas que promuevan la lectura y la escritura en estudiantes que han venido evidenciando dificultades importantes en estas áreas, es un reto para los/as educadores/as. Modificar la manera de enseñar estas áreas y romper esquemas preestablecidos que no están acordes con los tiempos actuales, debe retar a todos los/as docentes que permita que emerjan investigaciones como la formulada a través de este documento.

De otra parte, al observar de manera específica los resultados, se concluye que es necesario realizar intervenciones como las descritas a través del documento. Al comparar los resultados en los niveles medio y alto, el incremento, luego de la intervención se pueden considerar como relevantes.

El trabajo realizado se ajustó a las exigencias que los niños, niñas y jóvenes realizan frente a herramientas como las que se les están ofertando. Así mismo, da cuenta que se pueden emprender desarrollos didácticos a través de la tecnología que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura y que eviten al máximo que los/as estudiantes caigan en un limbo cognitivo.

Ahora bien, apoyarse en una mediación tecnológica, puede significar el terminar o disminuir las barreras físicas de la enseñanza, lo cual hace que se abran nuevos espacios de diálogo, participación y aprendizajes, que favorezcan la adquisición, uso-apropiación y desarrollo de la lectura y de la escritura.

Los métodos utilizados en la enseñanza de la lectura y de la escritura, por la familia y los docentes pueden frenar, inhibir, activar y/o desencadenar su aprendizaje; pero también, pueden dar paso a desarrollos importantes en estas dos áreas de aprendizaje.

De otra parte, entre los resultados más sobresalientes, se destaca que al realizar la línea de base el 37% de los/as estudiantes se ubicaban en el nivel bajo respecto a una producción textual; mientras que luego de la aplicación del software, solo un estudiante se mantuvo en este lugar, debido básicamente a que presentaba una discapacidad intelectual y solo avanzó en la lectura y la escritura de palabras. Así mismo, es interesante observar que el 60% de los/as estudiantes, es decir 18 de ellos, se ubicaron en el nivel alto respecto a la producción textual.

Con respecto al manejo del software, se debe resaltar que generó un gran interés y motivación por parte de todos los grupos de estudiantes como aparece en los registros fotográficos que se realizaron y que aparecen como evidencia a través del documento de investigación.

Por último es importante señalar que es fundamental que todas las instituciones educativas realicen intervenciones como la registrada, porque colabora de manera significativa al progreso de los/as estudiantes, eleva el nivel educativo de un país, disminuye la brecha existente entre las diferentes clases sociales, ayuda a construir el proyecto de vida de los estudiantes y colabora en la construcción de paz.

Ningún esfuerzo que evite que los adolescentes ingresen al «limbo cognitivo», al no encontrar métodos que les ayuden a leer y escribir, podrá dejarse al margen ante la responsabilidad que tenemos los/as educadores/as como agentes de cambio en la sociedad.

Un análisis especial merece la metodología utilizada para el abordaje de este trabajo. ¿Cuál es la más adecuada?, ¿son los enfoques experimentales los que se deben acoger? ¿Se seleccionó el más adecuado? Para efectos de esta investigación se considera que sí, porque a través de él se pudo dar respuesta al problema que orientó la investigación, sin embargo, el análisis que se haga posteriormente, indicará si fue o no el adecuado.

Por último, concretar una investigación como la que se expuso a lo largo de este trabajo, permite formular varias preguntas: ¿por qué, un método que parte del afecto como desencadenante de los procesos de lectura y la escritura no se había construido antes si afecta de manera importante su aprendizaje? ¿Cómo afecta el software el desarrollo de la lectura y la escritura? ¿Cómo afectan las cartillas la adquisición, uso y desarrollo de la lectura y la escritura? ¿Se deben trabajar de manera independiente y generar varios grupos? Es decir, se deben generar por lo menos tres grupos: uno al que solo se le apliquen las cartillas, otro al que solo se le aplique el software. Interrogantes como estos y otros más que posiblemente surgirán a medida que el lector accede a este documento, deberán ser resueltos en una próxima investigación.

6. REFERENCIAS

- Acle Tomasini, G., & Olmos Roa, A. (1998). *Problemas de Aprendizaje. Enfoques Teóricos*. México: Enfoques Teóricos.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, pp. 143-148.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 TM*. Washington, DC: Asociación Americana de Psiquiatría,.
- Atorresi, A. (2010). *Escritura Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: América Latina y el Caribe.
- Atorresi, Ana. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE – LLECE)*. Buenos Aires: UNESCO.
- Bravo Valdivieso, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, 49-68.
- Cáceres Zapatero, M. D., Díaz Soloaga, P., García García, F., García Guardia, M. L., López, M., & Nuñez Gómez, P. (2010). Construcción Social de la realidad en los nativos digitales. *Prisma Social*, 1-21.
- Campos, a., González, S., Sánchez, Z., Rodríguez, D., Dallo, C., & Díaz, L. (2007). Percepción de rendimiento académico y síntomas depresivos en estudiantes de media vocacional. *Archivos Pediátricos Uruguayos*, 21-26.
- Caño, A., & Luna, F. (2011). *Pisa: Coprensión Lectora*. Bilbao: Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Carretero, M. (2005). Conocimiento y deseo en la obra de Jean Piaget. En P. Jean, *Inteligencia y afectividad* (págs. 7-14). Madrid: Aique.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2001). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43.
- Cassany, D. (2006). Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21 - 43.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- D'Aubeterre, L. (2005). La construcción cultural de los afectos en Ciudad Guayana: Un estudio psicosocial discursivo sobre los procesos de elaboración de narrativas y prácticas afectivas urbanas. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 279-304.
- Davis, P. M. (25 de Enero de 2014). *Cognición y aprendizaje-Reseña de Investigaciones Realizadas entre Grupos Etnolingüísticos Minoritarios*. Obtenido de file:///E:/D/Documentos/GLADYS%20MOLANO%20CARO/A%C3%91O2018/Investigaci%C3%B3n/SOFTWARE/Material/Cognicion_y_Aprendizaje.pdf
- Fiuza Asorey, M. J., & Fernández Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo - Manual didáctico*. Madrid: Pirámide.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2002). *Adolescencia, una etapa fundamental*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Galicia, I., Sánchez, A., & Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Redalyc*, 491-500. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16726244033.pdf>
- Goikoetxea, E. (2012). Las dificultades específicas del aprendizaje en el albor del siglo XXI. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1-16.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: MacGrawHill Education.
- Isaza Mesa, L. (2001). Hacia una conceptualización de las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 113-133.
- Maldonado Carreño, C., & Carrillo Ávila, S. (2006). Educar con afecto: características y determinantes de la relación niño-maestro. *Adolescencia y familia*, 39-60.
- Mesurado, B. (2008). Explicaciones psicológicas sobre la motivación y el sustrato neurobiológico que posibilita la misma. *Psicología y psicopedagogía*, 1-14.
- MinEducación. (2011). http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-317417_base_pnl.pdf. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de *Colombia Aprende*.
- MinEducación. (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento»*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mineducación. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Mineducación.
- Molano Caro, G. (2010). Gocemos de la lectura y la escritura con la mascota MAC —ciclos uno y dos— En libro *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009*. (A. V. Rojas, Ed.) Bogotá: IDEP.
- Molano Caro, G. (2012). Método Afectivo Cognitivo para el Aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 134-146.
- Molano Caro, G., Quiroga, A., Romero, A., & Pinilla, C. (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura. *Alteridad. Revista de Educación*, 205-221.
- Orozco-Hormaza, M., Sánchez-Ríos, H., & Cerchiaro-Ceballos, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 427-440.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15-29.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería .

Rodríguez Hernandez, G., Juárez Lugo, C. S., & Ponce de León, M. d. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 45(2), pp. 193-202.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 38-43.

Varela , F. (5 de Septiembre de 2000). [abordaje%20del%20afecto%20\(1\).pdf](#).

Vásquez, A., Novo, M., Jakob, I., & Pelliza, L. (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Córdoba: Unirío.

Villarino, H. (2011). Alma y afectividad en Aristóteles. *Psiquiatría Universitaria*, 190-198.