

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Análisis de las políticas educativas del Perú relacionadas a la atención de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, habilidades predictoras y atención psicoeducativa, en el periodo 2015-2020

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

Carolina Nerio Urteaga

Asesora:

Andrea Elvira Salvador Carrillo

Co asesor:

Augusto Emilio Frisancho León

Lima, 2023


Informe de Similitud

Yo, Andrea Elvira Salvador Carrillo, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de Investigación titulado “Análisis de las políticas educativas del Perú relacionadas a la atención de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, habilidades predictoras y atención psicoeducativa, en el periodo 2015-2020”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) Carolina Nerio Urteaga, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 22 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 20/02/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Surco, 22 de febrero de 2023.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
<u>Salvador Carrillo Andrea Elvira</u>	
DNI: 43942319	Firma 
ORCID: 0000-0002-4168-0597	

RESUMEN

El presente es un estudio cualitativo, que tiene como propósito analizar la atención a las dificultades específicas de la lectura (DEAL), habilidades predictoras y atención psicoeducativa, en las Políticas Educativas (PE) del Perú en el periodo 2015-2020. Para ello se realizó una revisión de ocho documentos, siendo los siguientes: la Ley 30797 que promueve la educación inclusiva, Proyecto Educativo Nacional-2036, Currículo Nacional de Educación Básica, Programa Curricular de Educación Inicial, Programa Curricular de Educación Primaria, Marco de Buen Desempeño Docente, Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial - Programa de Estudios de Educación Inicial y Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial- Programa de Estudios de Educación Primaria.

La recolección de datos se realizó a través del establecimiento de un sistema de categorías: Predictores de la lectura (Conciencia fonológica y Conocimiento alfabético) y Atención Psicoeducativa de las DEAL (Dislexia, Prevención y Estrategias Diferenciadas para estudiantes con DEAL), que, con ayuda de la técnica de Análisis Documental, permitió la interpretación y reflexión de toda la información.

Se concluyó que de los ocho documentos, solo dos hacen referencia a las DEAL, siendo el DCBN de la Formación Inicial - Programa de Estudios de Educación Inicial y Primaria en los cursos Atención a las Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II, respectivamente. En atención a lo hallado, se ha ideado una propuesta que permita contemplar la atención de las DEAL en dichos documentos, a fin de que se vivencie en la práctica pedagógica.

Palabras clave: Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura, Políticas educativas, Predictores de la lectura, Atención Psicoeducativa.

ABSTRACT

This is a qualitative study, whose purpose is to analyze the attention to specific reading difficulties (DEAL), predictive skills and psychoeducational attention, in the Educational Policies (EP) of Peru in the period 2015-2020. For this, a review of eight documents was carried out, being the following: Law 30797 that promotes inclusive education, National Educational Project-2036, National Basic Education Curriculum, Initial Education Curriculum Program, Primary Education Curriculum Program, Good Framework Teaching Performance, National Basic Curriculum Design of Initial Training - Initial Education Study Program and National Basic Curricular Design of Initial Training - Primary Education Study Program.

Data collection was carried out through the establishment of a system of categories: Predictors of reading (Phonological awareness and Alphabetic Knowledge) and Psychoeducational Attention of the DEAL (Dyslexia, Prevention and Differentiated Strategies for students with DEAL), which, with help of the Documentary Analysis technique, allowed the interpretation and reflection of all the information.

It was concluded that of the eight documents, only two refer to the DEAL, being the DCBN of Initial Training - Initial and Primary Education Study Program in the courses Attention to Special Educational Needs and Attention to Diversity and Learning Needs II, respectively. In view of what was found, a proposal has been devised that allows the attention of the DEALs to be contemplated in said documents, so that it is experienced in pedagogical practice.

Keywords: Specific difficulties in learning to read, Educational policies, Predictors of reading, Psychoeducational attention.

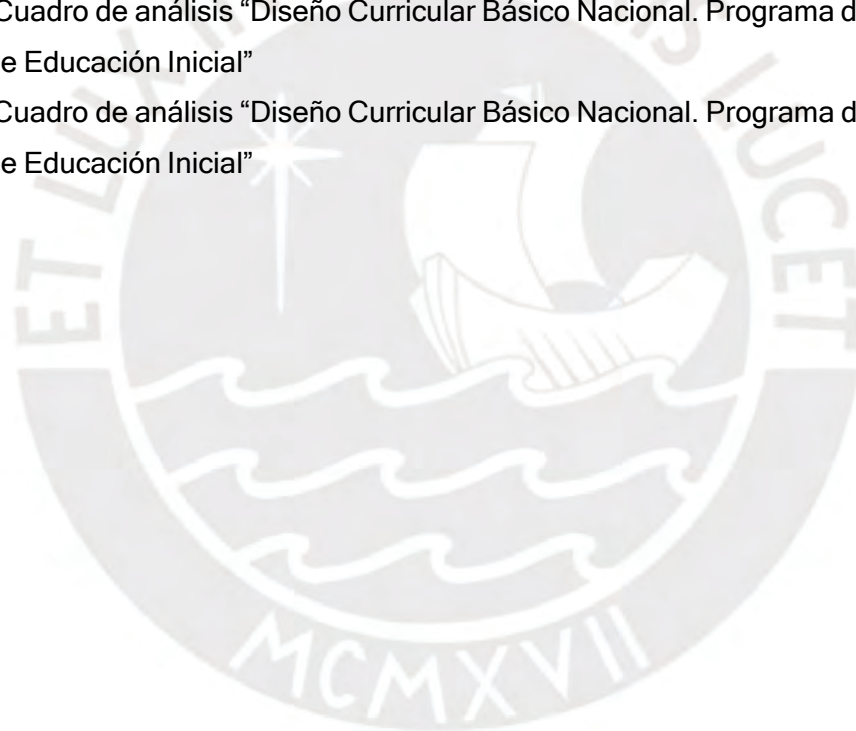
ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. Planteamiento del Problema	3
1.1.1 Fundamentación del problema	3
1.1.2. Formulación del problema	5
1.2. Formulación de Objetivos	6
1.2.1. Objetivo general	6
1.2.2. Objetivos específicos	6
1.3. Importancia y justificación del estudio	6
1.4. Limitaciones de la investigación	7
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
2.1. Antecedentes del estudio	8
2.1.1 Antecedentes nacionales	8
2.1.2 Antecedentes internacionales	9
2.2. Bases teóricas	10
2.2.1. Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura - Dislexia	10
2.2.1.1. Aproximación histórica	10
2.2.1.2. Definiciones actuales	15
2.2.1.3. Criterios utilizados en las definiciones	23
2.2.1.4. Características	27
2.2.1.5. Hipótesis explicativas	29
2.2.1.6. Modelo teórico	30
2.2.1.7. Aspectos afectivos y emocionales	31
2.2.2. Políticas Nacionales	35

	2.2.2.1. Definición	35
	2.2.2.2. Análisis de pertinencia de la elaboración de una política nacional	36
	2.2.2.3. Etapa preparatoria	37
	2.2.2.4. Proceso de elaboración de una política nacional	37
	2.2.2.5. Redacción de la política nacional	39
2.3.	Definición de términos básicos	40
2.4.	Hipótesis	43
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA		44
3.1.	Tipo y diseño de investigación	44
3.2.	Población y muestra	44
3.3.	Definición y operacionalización de variables	45
3.3.1.	Variables	45
3.3.2.	Categorías	45
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	47
3.5.	Procedimiento de recolección de datos	48
3.6.	Procesamiento y análisis de datos	48
CAPÍTULO IV. RESULTADOS		50
4.1.	Presentación de resultados	50
4.2.	Discusión de resultados	76
4.3.	Propuesta de mejora	82
CONCLUSIONES		93
RECOMENDACIONES		95
REFERENCIAS		96
ANEXOS		102

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías, sub categorías y códigos	45
Tabla 2. Matriz bibliográfica	47
Tabla 3. Cuadro de análisis	47
Tabla 4. Cuadro de análisis “Ley N°30797, que promueve la Educación Inclusiva”.	51
Tabla 5. Cuadro de análisis “PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena”.	52
Tabla 6. Cuadro de análisis “Currículo Nacional de Educación Básica”.	54
Tabla 7. Cuadro de análisis. “Programa Curricular de Educación Inicial”.	56
Tabla 8. Cuadro de análisis “Programa Curricular de Educación Primaria”.	59
Tabla 9. Cuadro de análisis “Marco de buen Desempeño Docente”.	63
Tabla 10. Cuadro de análisis “Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Inicial”	66
Tabla 11. Cuadro de análisis “Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Inicial”	70



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fórmula para calcular el cociente de aprendizaje	26
Figura 2. Modelo de La concepción simple de la lectura	31



INTRODUCCIÓN

La lectura es una creación cultural que cada vez adquiere mayor relevancia en la calidad de vida de las personas y en el desarrollo de las sociedades. El objetivo de la lectura es la comprensión de la información, para que se logre dicho fin intervienen una serie de habilidades que han sido motivo de estudio de diferentes ciencias. La gran mayoría de personas, consigue un nivel aceptable de comprensión lectora tras un proceso de enseñanza formal acompañada de constantes prácticas; sin embargo, hay algunas personas a las que les cuesta consolidar los procesos más básicos sin un motivo aparente que lo justifique. Es así como, tras muchos años de investigación multidisciplinaria, surge el término dificultades específicas de aprendizaje de la lectura (DEAL) o también llamada dislexia. Esta se caracteriza por una falta de precisión y fluidez en la lectura de la palabra que, por ende, trae consigo inconvenientes en una comprensión de la lectura.

En el siglo XX se han dado grandes pasos en la investigación acerca de la naturaleza e intervención de las DEAL. Esta condición de origen neurobiológico se sustentaría en diferencias en el procesamiento fonológico, lo cual afectaría a la consolidación de habilidades tales como conciencia fonológica y conocimiento alfabético. (Defior, 2015).

En atención a esta línea de investigación se presenta el Modelo de La concepción simple de la lectura, el cual se caracteriza por ser sólido y por tener implicancias teóricas - educativas para el diagnóstico. Este modelo explica la comprensión lectora que surge de la interacción de dos componentes: reconocimiento de la palabra y comprensión del lenguaje. Otra de las características de este modelo es que permite diferenciar a distintos tipos de lectores según sus fortalezas y debilidades. En este aspecto es que resulta de sumo beneficio para todos los agentes educativos conozcan, comprendan y analicen este modelo que posibilita un acercamiento en la práctica pedagógica en casos con y sin dificultades específicas del aprendizaje de la lectura.

En vista de esta realidad y bajo la premisa que la educación es un derecho universal, al cual cada individuo accede a través de un servicio educativo de calidad; resulta pertinente analizar cómo las Políticas Educativas (PE) del Perú atienden a la población estudiantil que presentan una DEAL en vías de contribuir en su formación integral.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo principal analizar las PE del Perú relacionadas a la atención de las DEAL, habilidades predictoras y atención psicoeducativa, en el periodo 2015-2020. De ahí que se consideró indispensable la revisión de ocho documentos que conforman las Políticas Educativas: Ley 30797 que promueve la educación inclusiva, Proyecto Educativo Nacional-2036, Currículo Nacional de Educación Básica, Programa Curricular de Educación Inicial, Programa Curricular de Educación Primaria, Marco de Buen Desempeño Docente, Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial - Programa de Estudios de Educación Inicial y Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial- Programa de Estudios de Educación Primaria.

La presente investigación se encuentra organizada en cinco capítulos. En el primero, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos, importancia, justificación y sus respectivas limitaciones. En el segundo, se exponen los antecedentes, bases teóricas y definición de términos básicos que permiten vislumbrar todo lo referente a las DEAL y a las Políticas Nacionales. En el tercero, se explica la metodología indicando cuál es el tipo, diseño, población, muestra, variables, técnicas, instrumentos, procedimiento de recolección de información y el procesamiento y análisis de datos. Considerando que es una investigación cualitativa, la muestra estuvo conformada por los documentos mencionados y para la recolección de datos se empleó un sistema de categorías que con ayuda de la técnica de Análisis Documental permitió la interpretación y reflexión de toda la información recopilada. En el cuarto, se presentan tanto los resultados como su discusión respectiva. Además, se muestra una propuesta de mejora que, a la luz de lo analizado, señala en forma precisa los espacios, capítulos o secciones donde se podrían especificar la atención a las DEAL. Por último, en el quinto capítulo se redactan las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Fundamentación del problema

Desde que el hombre inventó el lenguaje escrito, este ha ido adquiriendo un papel cada vez más importante para su calidad de vida y desarrollo de las sociedades. La necesidad que ha tenido el hombre de comunicarse, transmitir saberes culturales, disfrutar de espacios de ocio y desarrollar nuevos conocimientos, ha sido un factor clave para el desarrollo y supervivencia de la humanidad. De ahí que, el dominio de la lectura es fundamental para el desarrollo integral del ser humano. Las habilidades para la comprensión lectora son altamente valoradas para el desarrollo social y económico de las naciones; y para el desarrollo personal, académico e inclusión social y económica de los individuos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017, pp. 34-39).

Cuetos, Soriano y Rello (2019) afirman que la lectura de textos exige el funcionamiento correcto de una multitud de procesos en paralelo, entre los cuales se distinguen procesos de bajo nivel como la transformación de las letras en sonidos, reconocimientos de las palabras; y entre los de alto nivel se encuentran la comprensión de las oraciones, integración de la información de las sucesivas oraciones, etc.; para poder leer con fluidez y comprensión (pp.49-55). Resulta significativo mencionar que, dicha definición se ve ampliada por los resultados de múltiples estudios que apuntan a que la lectura es una actividad que se aprende y por ende no se restringe a una sola estructura cerebral, sino a una red de conexiones cuya sinergia posibilita esta anhelada competencia.

En esta perspectiva, diversas investigaciones presentan modelos de lectura como el *Simple View of Reading* (SVR) o Concepción Simple de la Lectura (CSL) que explica que la comprensión lectora es el resultado de la interacción de dos elementos: la comprensión

del lenguaje y la decodificación (Ripoll, 2010, pp. 11-13). Bajo la misma lógica de este modelo, la *International Dyslexia Association* (2018, p. 2) hace mención al Modelo de la Cuerda o Reading Rope de Scarborough, que precisa dos elementos. Por un lado, el reconocimiento de la palabra que incluye habilidades como: la conciencia fonológica, descodificación y reconocimiento visual; y, por otro lado, se encuentran la comprensión del lenguaje que compendia los conocimientos previos, vocabulario, estructura del lenguaje, razonamiento verbal y conocimientos literarios. Ambos componentes cuentan con habilidades que se entrelazan entre sí y la contribución de cada uno varía a lo largo del tiempo.

Sin embargo, existe una población estudiantil que presenta dificultad significativa para el aprendizaje inicial de la lectura. Suelen caracterizarse por: presentar un bajo nivel de logro en el aprendizaje de la lectura pese a su esfuerzo y deficiencias en el funcionamiento de memoria de trabajo; sin embargo, presentan una inteligencia en la norma, no padecen alteraciones sensoriales perceptibles ni están enmarcados en cuadros de desnutrición, problemas emocionales severos, entre otros. Esta condición es llamada dislexia, la cual es también conocida como la DEAL.

En el DSM-5 se precisa que la dislexia es “un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (2014, pp.39-40). Esta condición afecta al individuo, al proceso de lectura y todo lo que ello implica. Dicho en otras palabras, al darse esta irregularidad en el procesamiento fonológico puede repercutir en los procesos de alto nivel como el sintáctico, puesto que estas dificultades inciden en la velocidad y entonación de la lectura; y en el semántico, puesto que puede decir una palabra por otra o recordará poco lo que ha leído ya que ha estado más concentrado en la descodificación. En consecuencia, se afectará la extracción del mensaje y su interacción con los conocimientos del lector. (Cuetos et.al., 2019, pp. 40-48).

Todo ello influye en la vida afectiva-emocional, tanto en el autoconcepto como en la autoestima; y estos al ser constructos multidimensionales afectan al niño como individuo y por ende en su vida personal; limitándolo en su accionar (Defior, Serrano & Gutiérrez, 2015, pp.227-232). En esta línea, tanto Cuetos como otros estudios manifiestan que existe una asociación entre esta condición con el fracaso escolar, bajo la consideración que, en nuestra sociedad, la mayor parte de la información llega en forma de texto y eso propicia una desventaja para aquellos estudiantes que no han recibido algún tipo de apoyo. (2009, pp. 78-80).

Las estadísticas actuales, en estudios internacionales, como lo afirma la Organización

Médica Colegial de España revela que esta condición de vida afecta alrededor del 10 al 15% de la población escolar. (2021). De ahí que se puede inferir que los estudiantes peruanos no son ajenos a este trastorno específico de aprendizaje. Butterwortg & Kovas (citados por Talavera 2020, pp. 2-3). A ello se debe sumar que se alude que este trastorno puede ser la causa de la deserción escolar, de acuerdo a lo que afirman Rimrodt & Lipkin (citados por Talavera 2020, pp.1-2). Ello a consecuencia de que no son atendidos o detectados en edades tempranas, el individuo tiende a asumir mecanismos de protección para cuidar su autoestima, siendo uno de ellos, dejar de asistir al colegio. Estas dificultades afectivas emocionales pueden llegar a desencadenar problemas de conducta e interferir con las relaciones interpersonales.

En atención a esta realidad es que urge revisar la respuesta del Estado Peruano a través de sus políticas educativas. En congruencia a la Ley que promueve la Educación Inclusiva N° 30797, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación donde se estipula que:

La educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Las instituciones educativas adoptan medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales. (Ley de Educación Inclusiva, 2018, p. 4)

Bajo este marco legal resulta más que significativo realizar un análisis de cómo se viene dando esta adaptación curricular a la realidad y verificar si dentro de esta población denominada “Estudiantes con necesidades educativas especiales” se encuentran los alumnos con DEAL; y de ser ese el caso, cómo estas están siendo atendidas.

La implementación de dichas políticas educativas cobra especial relevancia al tener en cuenta que según Ruiz y Vaz Galvao (2017, pp. 70-71) los docentes de 3° y 4° grado obtuvieron una calificación de conocimiento medio sobre dislexia; además que no existía diferencia significativa en la variable de institución de formación académica entre un docente de un ISP y otro de universidad. Ello resulta preocupante, porque implica poco conocimiento no solo de esta condición sino de la atención educativa en relación a las competencias que se deben desarrollar, desde una perspectiva práctica.

1.1.2. Formulación del problema

Por todo lo expuesto, resulta significativo analizar, ¿cómo las políticas educativas del Perú observaron la atención de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, habilidades predictoras y atención psicoeducativa, desde el periodo 2015 al 2020?

1.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo general

Analizar las políticas educativas del Perú relacionadas a la atención de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, habilidades predictoras y atención psicoeducativa, en el periodo 2015 -2020.

1.2.2. Objetivos específicos

- Señalar la presencia de la conciencia fonológica en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020.
- Identificar la presencia del conocimiento alfabético en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020.
- Indicar la presencia de indicios de atención a las DEAL en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020.
- Reconocer la presencia de indicios de prevención de las DEAL en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020.
- Precisar si se encuentran estrategias diferenciadas para estudiantes con DEAL en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020.

1.3. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura son una condición que presentan algunos estudiantes de la población escolar. De ahí que resulta conveniente realizar una aproximación hacia la atención educativa de los niños que la padecen, en función a lo que establecen los documentos que rigen las políticas educativas peruanas.

El análisis de las políticas educativas permitirá evidenciar cómo esta condición también llamada dislexia es abordada, desde su planteamiento hasta la implementación respectiva. Ello visto desde la presentación del Proyecto Educativo Nacional (PEN) hasta la práctica educativa que se desarrolla en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).

Es así que este estudio presenta un aporte teórico porque dará a conocer cómo la propuesta de una política educativa considera esta condición y concreta la atención en la realidad estudiantil. En la misma línea se estima identificar y precisar si se encuentran contemplados los predictores de la lectura, que son tan significativos, durante los últimos años de educación inicial y los primeros años de educación primaria en los cuales se pueden detectar oportunamente posibles casos de las DEAL.

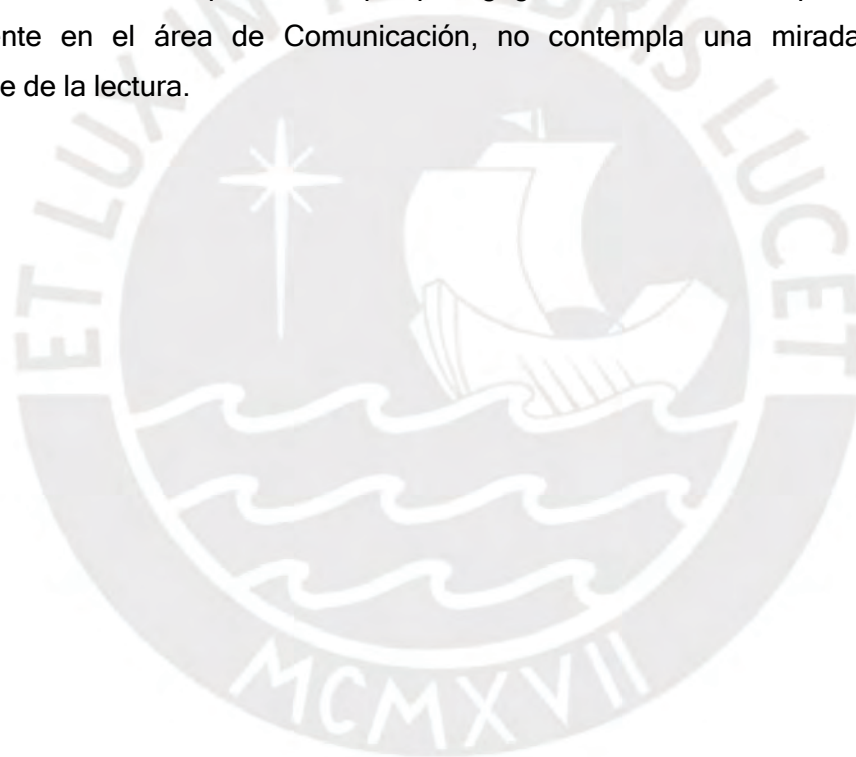
Además, esta investigación contribuye al desarrollo de una prospectiva para próximos

estudios que pretendan acercarse a las DEAL tanto a nivel político como social, estratégico o de otra área.

Todo lo expuesto manifiesta de forma explícita la importancia de analizar cómo las políticas educativas del Perú han abordado la atención de las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, habilidades predictoras y atención psicoeducativa, desde el periodo 2015 al 2020, por ser de interés para todos los agentes de la comunidad educativa y con fines de potenciar el accionar pedagógico.

1.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La limitación que se encontró fue que, al analizar los documentos señalados, estos presentan una estructura en las que no se contemplan en forma precisa y explícita los predictores de la lectura. Esto se debe a que el enfoque pedagógico descrito en las políticas educativas, puntualmente en el área de Comunicación, no contempla una mirada cognitiva del aprendizaje de la lectura.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

En el siguiente apartado se presentan estudios que, de manera transversal, han manifestado interés por conocer cómo es la realidad educativa en la cual se encuentran insertos estudiantes con DEAL.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Arenas, D. y Morán, V. (2018) realizaron un estudio que tuvo por objetivo identificar la presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional, Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular, los cuales fueron revisados aplicando la técnica de Análisis de documentos.

Tras dicho análisis, se identificaron la presencia de los predictores de la lectura: conocimiento fonológico y conocimiento alfabético en algunos indicadores del Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje, mas no se encontraron indicadores que responden al predictor de velocidad de denominación.

Estos resultados sugieren que el enfoque del área de Comunicación no contempla a las habilidades predictoras que rigen la práctica, ello significa que no se desarrollan actividades de manera explícita para el aprendizaje inicial del lenguaje escrito.

Ruiz, T. y Vaz Galvao, A. (2017) realizaron un estudio que tenía por objetivo establecer las diferencias entre los niveles de conocimientos sobre la dislexia en docentes de 3° y 4° de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Su muestra estuvo compuesta por 100 docentes pertenecientes a instituciones de educación básica regular públicas y privadas localizadas en la ciudad de Lima a quienes les aplicaron una encuesta, bajo la modalidad de cuestionario. Los resultados revelaron que, en relación a la variable

de conocimiento, el 29% de los docentes tienen un conocimiento alto (2 de cada 10 docentes), un 45% tuvieron un conocimiento medio (5 de cada 10 docentes) y un 26% tuvieron un conocimiento bajo (2 de cada 10 docentes). Esto no guardaba relación con la hipótesis planteada que manifestaba que los docentes poseen un bajo nivel de conocimiento. En lo que respecta a las variables de institución de formación académica y grado académico no existieron diferencias significativas, no obstante, los profesores que manifestaron más aciertos provenían de universidades y tenían el grado de magíster.

El Consejo Nacional de Educación (2017) en su boletín N° 43 dio a conocer los aportes que se precisaron en el Taller nacional “Juntos por la Educación inclusiva”. Este tuvo como objetivo formular la propuesta de política para la atención de estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), con un enfoque de educación inclusiva. Para ello se convocó a 96 personas que desde diversas perspectivas revisaron la propuesta del MINEDU, experiencias internacionales y nacionales del país. Las conclusiones fueron que considerarían los tres pilares establecidos por el MINEDU: una educación orientada a la educación básica, técnico-productiva y superior; precisar quiénes conforman la población NEAE (con discapacidad, trastorno neurodesarrollo, trastorno grave de conducta, estudiantes con talento-superdotación y en situación de hospitalización); y que la propuesta debe contemplar cuatro componentes (calidad de los aprendizajes, calidad docente, gestión sectorial e infraestructura, y espacios educativos-deportivos).

El Consejo Nacional de Educación (2017) en su boletín N° 41 dio a conocer los aportes que se dieron en el Seminario “Calidad de la Educación Inclusiva”, el cual tuvo como objetivo presentar y discutir propuestas y experiencias de calidad desde la perspectiva de diferentes actores del Estado y la sociedad civil de modo que se pudieran formular recomendaciones. Para ello se convocó a representantes de MINEDU, UNESCO, Defensoría del Pueblo, Cáritas del Perú, entre otros. Se concluyó que para lograr la calidad en una educación inclusiva se deben considerar: elaborar recursos pedagógicos, contar con el apoyo de otras instituciones y especialistas, mejorar la infraestructura, mejorar la formación y desarrollo profesional docente, reconvertir los CEBE, mejorar los sistemas de información, y elaborar una política con su respectivo plan nacional de educación inclusiva.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Serrano, F. (2005) desarrolló en Granada un estudio que tuvo por objetivo determinar en qué momento del proceso de adquisición de la lectoescritura se producen las dificultades de los disléxicos, si el periodo inicial o en el periodo de consolidación. Su muestra estuvo conformada por 62 sujetos: 31 niños disléxicos (grupo experimental) y 31 niños no disléxicos (grupo de control) de la misma edad cronológica y de la misma edad lectora. A

estos niños se les aplicó pruebas de lectura y escritura, respectivamente. Esta investigación concluyó en la existencia de casos de dislexia evolutiva en el castellano, los cuales se caracterizan por un déficit lector que se evidencia en el periodo de consolidación del lenguaje escrito, a diferencia de lo que ocurre en ortografías opacas en las que se observa desde el periodo básico. El déficit se presenta tanto en precisión como en velocidad y cuando la comparación se realiza respecto a los niños del mismo nivel lector que los disléxicos y de su misma edad cronológica.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Dificultades específicas de aprendizaje de la lectura - Dislexia

2.2.1.1. Aproximación histórica

El inicio del estudio de las dificultades de aprendizaje data desde 1800 cuando se masifica la educación a raíz de la revolución industrial y surgen casos de niños que pese a demostrar habilidades en varias áreas se les complicaba el aprendizaje de la lectura. Este rasgo permitió vislumbrar la existencia de una especificidad y delimitarlo como dificultades específicas del aprendizaje.

La historia del estudio de las dificultades del aprendizaje comienza con una fase inicial llamada etapa de fundación o cimientos (1800-1940) caracterizada porque es la ciencia que manifiesta inquietud por conocer qué ocurre en las estructuras cerebrales cuando la persona ha perdido la función de hablar o leer. Dichos estudios los realizaban *post mortem*. La norma era “a igual sintomatología, igual causa”. Esta etapa es reconocida por el análisis de las alteraciones en el lenguaje oral, alteraciones en el lenguaje escrito y trastornos perceptivos-motores.

En lo que respecta a las alteraciones del lenguaje oral resaltan las figuras como Gall quien relacionó la lesión cerebral con las alteraciones del lenguaje, este estudio fue continuado por Broca (1861) y Wernicke (1908) quienes identificaron que los pacientes habían perdido la capacidad de hablar y de comprender los textos, respectivamente. Todo ello atribuido a lesiones cerebrales, de ahí los nombres de área de Broca (circunvolución frontal izquierda del cerebro) y área de Wernicke (lóbulo temporal). Lo que tenían en común es que sus pacientes no tenían un déficit generalizado en su funcionamiento lingüístico, sino específico en una habilidad. Estos hallazgos contemplan la idea de una dificultad específica y no generalizada dentro de las DA (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015)

En relación a las alteraciones del lenguaje escrito que implican la lectura, Kussmaul (1877)

presentó pacientes que no podían leer, pese a que contaban con capacidades perceptivas e intelectuales apropiadas e incluso especificó esta dificultad de aprendizaje bajo el término “Ceguera para las palabras” (Defior et al., 2015). Luego, Hinshelwood (1917) hizo el seguimiento al estudio y después de una necropsia identificó que el área cerebral afectada se encontraba en el giro angular izquierdo, zona posterior al área de Wernicke; lo que actualmente con ayuda de la neuroimagen se le conoce como el área afectada en pacientes con dislexia. Poco después, Orton, se pronuncia con la inversión de letras y sílabas y subraya la idea de la disfunción de las estructurales cerebrales relativas al lenguaje como causa de una dislexia evolutiva específica (Galaburda 1988, citado por Aguilera 2004). Los aportes progresivos se dieron a través de la creación de *Orton Dyslexia Society*, hoy reconocida como International Dyslexia Association (IDA).

En esta fase inicial, se consideraba el origen de la dislexia en trastornos perceptivos-motores, los que hacen referencia a que no se podría centrar la atención en la palabra que se encuentra en una página (Aguilera, 2004). Ante ello, la orientación educativa que dio Strauss fue de una intervención basada en ejercicios de lateralidad y discriminación visual, razón por la que tanto Strauss como Werner fueron considerados precursores en la disciplina de Dificultades de aprendizaje. Sin embargo, su principal interés fue establecer una comparación entre los pacientes con retraso mental endógeno (asociado a la herencia o un ambiente de aprendizaje pobre) y exógeno (asociado con daño cerebral) y encontraron a aquellos que tenían una inteligencia promedio, pero con problemas de un paciente con retraso mental exógeno. Fue así como denominaron a “Disfunción cerebral mínima” a estos problemas perceptivos, motores, atencionales y de aprendizaje de los niños y que fue de gran ayuda en la próxima fase para referirse a las DEA (Dificultades específicas de aprendizaje)

Cabe recalcar que, Defior et.al. (2015) denominan lo anterior como “Movimiento Straussiano” el cual causó impacto en el campo de las DEA por manifestar que los procesos educativos deben tener en cuenta las fortalezas y debilidades del niño, y de esta manera se le puede ayudar a un niño con DEA cuando se focaliza su aprendizaje en sus puntos fuertes.

La siguiente fase se denomina transición (1940-1963), en la cual las ciencias que van a liderar las investigaciones serían la psicología y la educación. Esta época se caracteriza por enfocar su interés tanto en la instrucción como en el diseño de instrumentos de evaluación y enseñanza. Se enfocan en el modelo de análisis de los procesos psicológicos básicos o también conocido como centrado en el sujeto (estudios perceptivos-motores y psicolingüísticos) y en el modelo de análisis de tarea de aprendizaje o también llamado centrado en la tarea (Aguilera, 2004).

Del primer modelo, los estudios perceptivos-motores indican que el aprendizaje cognitivo se cimienta sobre el aprendizaje visomotor. Esto explicaría que todo tipo de dificultad en el aprendizaje de lectura, escritura y aritmética tienen un origen perceptivo-visual. Mientras que el estudio psicolingüístico precisa su objeto de estudio en el lenguaje; es decir en su recepción, comprensión y expresión del mensaje lingüístico. Es en este estudio donde Kirk (1962) hace su aparición delimitando las Dificultades de aprendizaje (DA) en DEA. Ello acompañado de la presentación de su instrumento denominado ITPA, el cual permite detectar la existencia de alguna dificultad en las fases específicas de comunicación.

En relación al segundo modelo, se considera que las dificultades del aprendizaje se deben circunscribir en el propio proceso y observar si es la motivación, experiencia o la práctica las posibles causas de dicha dificultad. Siendo este el punto de partida, se continúa con una delimitación de las conductas escolares con un análisis específico de la lectura, escritura o aritmética (Jiménez, 1999).

A los aportes de esta época, se suman las observaciones de Mora (1994) al indicar que el término de “Disfunción Cerebral Mínima” se infiere a partir de la presencia de los problemas para aprender. A ello, adiciona que aquellas personas que tengan estas manifestaciones, presentan una inteligencia normal o superior, lo que excluye a las personas con discapacidad cognitiva y a aquellos que presentaban importantes lesiones. Resulta pertinente precisar que en esta fase se comienzan a aplicar los descubrimientos de la disfunción cerebral de la fase anterior al estudio clínico de los niños que no lograban aprender.

Es en este periodo donde Kirk y Bateman (1962) señalan que la intervención adecuada viene determinada por los síntomas conductuales y no por los descubrimientos neurológicos. Precisan que lo importante es identificar los síntomas más no la etiología, de esta forma los psicólogos y educadores podrían actuar.

Este sendero se va ampliando a una tercera fase denominada como Integración (1963- 1980) y es que resulta de suma importancia porque se da lugar a la constitución formal de las DEA. Es decir, se compendia todo lo anterior; de ahí el motivo de este nombre. Resulta ser, sumamente, fructífera porque velan por este campo de estudio, se presentan donaciones económicas, promulgación de una legislación en favor a esta población estudiantil, desarrollo de programas escolares, activación de diversos círculos sociales- profesionales que desean aportar y el uso ecléctico de teorías, estrategias, técnicas de evaluación e intervención.

Todo lo expuesto propició que se forje la *Association for Children with Learning Disabilities* (ACLD) la cual pudo delimitar los casos de DA más aún cuando Samuel Kirk acuñó el

término “*Learning Disabilities*”, el cual agrupa a todos los niños con problemas escolares, pero los distingue de las clasificaciones existentes de la Educación Especial. Este hecho inspiró a los padres en 1963 a que cambiaran el nombre de la asociación y la llamaran *Association for Children with Learning Disabilities*. En este punto de la historia, Kirk presenta una definición que resulta ser producto del trabajo en común con Bateman, siendo la siguiente:

Una dificultad en el aprendizaje se refiere a un retraso, desorden o desarrollo lento en uno o más de los procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares, resultante de un déficit psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o emocional o trastornos conductuales. No es el resultado de retraso mental, deficiencia sensorial o factores culturales o educativos (Kirk, 1962, p. 263).

El nacimiento de esta asociación se ve apoyada con la presencia de la legislación en EEUU la cual apoya a la comunidad estudiantil con servicios de Programas de Educación Individualizada y se les brinda una protección de los derechos civiles contra la discriminación a los estudiantes con DEA.

Poco después, Bárbara Bateman (1965) propone una definición en la que hacía referencia que para diagnosticar una DEA era necesario establecer una discrepancia entre lo que se esperaba alcanzar de acuerdo a las capacidades del individuo (CI) y el rendimiento escolar. Así propuso:

Los niños que tienen trastornos de aprendizaje son aquellos que presentan una discrepancia educativa significativa entre su potencial estimado y su nivel de ejecución real, que está relacionada con trastornos básicos del proceso de aprendizaje, pueden estar acompañados o no de una disfunción del sistema nervioso central demostrable y que no es secundaria a un retraso mental generalizado, a de privación cultural o educativa, perturbaciones emocionales graves o pérdida sensorial (p. 220).

Por otro lado, surgieron problemas respecto a las definiciones en relación a los procesos psicológicos que se verían implicados, además del uso indiscriminado que se hacía del término para agrupar a los niños. Por ello, es que se vio en la imperiosa necesidad de establecer criterios operativos como que el niño no rinda de acuerdo a sus niveles edad y capacidad, la existencia de una discrepancia severa entre el rendimiento y su capacidad intelectual en determinadas áreas (expresión oral-escrita, habilidad lectora básica, comprensión lectora, cálculo y razonamiento matemático); y que las dificultades no sean causadas por un retraso mental, deficiencia visual, auditiva o motora, trastorno mental o desventaja ambiental. De todas estas observaciones, se hizo hincapié en reconocer que el entrenamiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y de aprendizaje pueden ayudar a superar las dificultades y mejorar el rendimiento (Aguilera, 2004).

La fase llamada Contemporánea se da desde los años 80s hasta la actualidad. En esta etapa se profundizan las legislaciones, formación de asociaciones e integración de diversas áreas profesionales con el objeto de estudio. Pero a su vez, surgieron polémicas acerca de la definición de DEA, el surgimiento del modelo cognitivo "Procesamiento de la información" y la búsqueda de las causas.

Después de considerar varias propuestas y observaciones, en 1988, el Comité Nacional Asesor sobre Dificultades de Aprendizaje (*National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD*) emitió una definición indicando los rasgos de esta condición.

Las dificultades de aprendizaje representan un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades importantes en la adquisición y utilización del lenguaje, la lectura, la escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo y se considera que se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aun cuando una dificultad de aprendizaje puede ocurrir junto a otras condiciones deficitarias (como deficiencias sensoriales, retraso mental, alteración emocional) o influencias ambientales (como diferencias culturales, instrucción inadecuada o factores psicogénicos), no es el resultado directo de estas condiciones o influencias (p.45).

A la luz de los nuevos intereses es que se presentan tres orientaciones teóricas que pretenden explicar a las DA siendo: las que se centran en la tarea del aprendizaje, en los factores neuropsicológicos y los de factores cognitivos basado en la Teoría del Procesamiento de Información. El primero, al no tener en cuenta los procesos psicológicos, infieren que el fracaso no se da en el aprendizaje sino en la enseñanza y en todos los estímulos que presenta. Este panorama recaería en los factores ambientales. El segundo, realiza una aproximación entre el conocimiento neurológico, psicológico y educativo. Esto ha permitido analizar posibles causas y constituir una fuente para el diagnóstico; mientras que el tercero, trata de explicar lo que ocurre cuando el sujeto se encuentra procesando la información, distinguiendo entre el sistema representacional y el ejecutivo. A este estudio adicionan la metacognición que consiste en la toma de conciencia y control de los procesos cognitivos, del aprendizaje y de la resolución de problemas. (Aguilera, 2004)

En líneas generales, se puede visualizar el interés por conocer acerca de esta condición. Se pasó de un estudio estructural a uno funcional, ello dio lugar a que se cambie de un abordaje clínico a uno psicológico-educativo. La indagación neurológica continuó con el avance de recursos que le facilitaron el reconocimiento de qué es lo que ocurre cuando el sujeto debe procesar una información. De esta forma se dio una complementariedad con la Teoría del Proceso de Información que es la que promueve el estudio de los procesos cognitivos.

Actualmente, los avances tecnológicos a través de dispositivos, programas y aplicaciones han contribuido a que las personas con DEA puedan desarrollar y/o compensar estrategias para enfrentarse a aquellas demandas cotidianas donde puedan evidenciarse sus dificultades. Los estudios refieren que las personas con DEA tienen un mejor pronóstico si sus dificultades son detectadas y atendidas de manera temprana. En ese sentido, juega un papel fundamental la formación de los docentes ya que serían ellos quienes trabajarían de forma preventiva, detectarían los primeros indicadores y derivarían a los niños en riesgo de padecer una DEA.

Finalmente, resulta significativo mencionar que todo cuanto se ha descrito es lo que aconteció y acontece en la realidad estadounidense, el cual ha servido de referencia para muchas naciones por ser un pionero en este campo de estudio.

2.2.1.2. Definiciones actuales

Desde el siglo XIX hasta la actualidad persiste el interés por construir una definición de las DEA. De ahí que, en cada propuesta, se pueden distinguir criterios, manifestaciones y exclusiones. El propósito de este apartado es la presentación de diversas acepciones con fines de no solo analizarlas individualmente, sino de comprender esta condición desde las diversas perspectivas que lo plantea.

La definición del *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1988) es la que ha gozado de la aceptación de EE. UU y de varios países europeos.

Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos a la persona, supuestamente son debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden tener lugar a lo largo del ciclo vital. Los problemas en la autorregulación de la conducta, en la percepción social y en la interacción social pueden coexistir con las dificultades de aprendizaje, pero no constituyen en sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir de modo concomitante con otras condiciones incapacitantes (p.ej., déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tal como diferencias culturales, insuficiente o inadecuada enseñanza), no son el resultado de esas condiciones o influencias (NJCLD, 1988, p. 45).

De lo expuesto, resulta relevante analizar ciertos aspectos como el hecho que se denomina heterogéneo en razón a las diferencias intraindividuales e interindividuales. Las primeras hacen referencia a la capacidad de aprendizaje del sujeto, es decir que mientras tenga un desempeño promedio o destacado en unas habilidades, en otras tiene un bajo rendimiento. Entretanto que las interindividuales apuntan a que el sujeto aprende ciertas habilidades y

otras, no; pese a estar bajo las mismas condiciones que otros sujetos que sí aprendieron. Por otro lado, precisan el término significativo, en el sentido que pese al esfuerzo, dedicación y empleo de una metodología apropiada; persiste la dificultad en determinadas habilidades. De ahí que las manifestaciones en el ámbito escolar juegan un papel decisivo.

Además, el vocablo “Intrínseco” es empleado para relacionarlo con el origen neurobiológico, característica propia de esta condición. Esta condición se da a lo largo de su vida. Asimismo, indica que, pese a que las DEA pueden ser concomitantes con otras condiciones, no son causadas por influencias extrínsecas.

Además de estas precisiones, otros autores como Shaw, Cullen, McGuire y Brinckerhoff (1995) señalan una serie de ventajas, tales como: es una definición descriptiva; mantiene las diferencias intraindividuales; es una dificultad intrínseca al individuo, descartando que se dé por factores extrínsecos; indica que esta dificultad puede estar a lo largo del ciclo de su vida; y precisa que, pese a que se dé en forma concomitante, la dificultad específica es la condición primaria.

Bajo la misma perspectiva, NJCLD (1998) indicó, a través de cuatro fases, la presencia de una DEA, siendo los siguientes:

- Descripción detallada de la dificultad de aprendizaje con la información respectiva por parte de padres y profesores. De esta forma se va formando la posible hipótesis al problema. Todo esto antes de la evaluación formal.
- Se diagnostica si el niño presenta una DEA con instrumentos de evaluación de valores cuantitativos y cualitativos.
- Determinación si se requiere una atención educativa especial.
- Integrar una adaptación o modificación en el plan de estudios, de acuerdo a la situación que se presente.

Después de ello, la Asociación Internacional de Dislexia, en el año 2002 presenta una definición insertando las causas, siendo la siguiente:

La dislexia es una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a menudo inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y a la adecuada instrucción escolar (p.186).

A modo de síntesis y en términos de Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) distinguen

componentes en la definición, siendo los siguientes:

- Es un trastorno de aprendizaje específico. No tiene una relación de causa-efecto ni con la capacidad intelectual ni con la capacidad cognitiva.
- Es de orden neurobiológico. Esto explica las anomalías estructurales y funcionales en el sistema nervioso central, básicamente referido a la migración neuronal en las zonas: dorsal (corteza parieto-temporal) asociada al análisis de palabras, ventral (transición de la corteza occipital a temporal) relacionada con el reconocimiento visual de la forma de las palabras y el córtex frontal (lóbulo frontal izquierdo) referido a la lectura en voz alta. Cabe recalcar que este mismo carácter señala el factor hereditario.
- En el desempeño lector se observan problemas tanto en la precisión como en la fluidez del reconocimiento de palabras escritas, además de problemas en la ortografía y pobres habilidades en la decodificación. Esto explica que la lectura de los disléxicos sea lenta, omita, adicione, sustituya y realice pausas donde no corresponde.
- Los problemas anteriores son resultado del déficit del componente fonológico.

Bajo un enfoque clínico y con contribución de la OMS se presenta otra definición oficial que es la vertida por la CIE-10, la cual estará en vigencia hasta el 2022, año en la que entrará la CIE- 11. En el capítulo V se presentan los “Trastornos mentales y del comportamiento”, que cuenta con un apartado que contempla los “Trastornos del desarrollo psicológico” y es en la subcategoría F81 que presenta “Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar”. En ese espacio presenta una sub división en lo que respecta Trastorno específico de la lectura, ortografía, cálculo y mixto. La definición va acompañada de pautas para el reconocimiento y de notas diagnósticas. Ello es de gran ayuda para que, de manera interdisciplinaria, diversas áreas manejen y comprendan el sentido de los mismos. En este caso, por fines del presente estudio se presentará solo el trastorno específico de la lectura.

CIE-10. F81. Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar

Son trastornos en los que desde los primeros estadios del desarrollo están deterioradas las formas regulares del aprendizaje. El deterioro no es únicamente consecuencia de la falta de oportunidades para aprender ni es la consecuencia de traumatismos o enfermedades cerebrales adquiridos.

F81.0 Trastornos específicos de la lectura

La característica principal de este trastorno es un déficit específico y significativo del desarrollo de la capacidad de leer, que no se explica por el nivel intelectual, por problemas

de agudeza visual o por una escolarización inadecuada. Pueden estar afectadas la capacidad de comprensión de lectura, el reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento en actividades que requieren leer. A menudo se presentan dificultades de ortografía concomitantes con el trastorno específico de la lectura, que suelen persistir durante la adolescencia, aun a pesar de que se hayan conseguido progresos positivos. Los trastornos específicos de la lectura suelen estar precedidos de una historia de trastornos en el desarrollo del habla y del lenguaje. Es común su asociación con alteraciones emocionales y del comportamiento durante el periodo de edad escolar.

“Lectura en espejo”

Dislexia del desarrollo

Retraso específico de la lectura

CIE-10

A. Debe estar presente uno de los siguientes rasgos:

- 1) Rendimiento en las pruebas de precisión o comprensión de la lectura de, por lo menos, dos desviaciones típicas por debajo del nivel esperable en función de la edad cronológica del niño y su nivel de inteligencia. Tanto la capacidad para la lectura como el CI deben ser evaluados mediante una prueba individual estandarizada para la cultura y el sistema educativo del niño.
- 2) Antecedentes de graves dificultades para la lectura, o bien de puntuaciones bajas en las pruebas a que se refiere el criterio A, una edad más temprana y, además, una puntuación en las pruebas de ortografía por lo menos dos desviaciones típicas por debajo del nivel esperable por la edad cronológica y los conocimientos generales del niño.

B. La alteración descrita en el criterio A interfiere significativamente con los resultados académicos y con las actividades diarias que requieren de la lectura.

C. El trastorno no es debido directamente a un defecto visual o auditivo, o a un trastorno neurológico.

D. La escolarización ha sido normal (p.ej., la escolarización ha sido razonablemente adecuada).

E. Criterio de exclusión usado con más frecuencia: C.I. por debajo de 70 en una prueba estandarizada.

Possible criterio de inclusión adicional

Para algunos propósitos de investigación, los investigadores pueden querer especificar la historia de algún grado de incapacidad en el habla, lenguaje, pronunciación, coordinación motora, procesamiento visual, atención o control o modulación de la afectividad en la edad preescolar.

A la luz de lo descrito por el CIE - 10 se evidencia el propósito de precisar con fines de actuar en forma preventiva. Esto se denota cuando se hace mención que la presencia de indicadores de riesgo se da entre los 3 o 4 años, previos a acceder a una educación formal. Lo cual es notorio por el déficit en el aprendizaje de las habilidades predictoras. Es importante conocerlo, pues surge como una actitud preventiva y de alerta. Por ello, a lo largo de la descripción delimitan las manifestaciones del trastorno específico de lectura (reconocimiento de palabras, comprensión lectora, entre otros) y se indica cuáles no son las causas; ello a fin de evitar confusiones o crear ambigüedades.

Además, presenta el aspecto concomitante con otras dificultades, alteraciones o trastornos, indicando que dicha situación es probable. En esa misma línea, se hace mención de la posibilidad que pueden estar precedidos de trastornos del habla y del lenguaje. De igual forma indica que los trastornos emocionales y de conducta se pueden presentar en la edad escolar, considerando que en esa etapa es que se ven expuestos a los fracasos por no poder aprender a leer como sus pares.

Asimismo, en referencia a los criterios de diagnóstico indican que debe ser evaluado con pruebas sensibles y si el resultado es por debajo entre lo que se esperaba en relación a su edad y su nivel de inteligencia, entonces se encuentra dentro de estos trastornos. (Criterio de discrepancia). Del mismo modo, detalla que debe presentarse una alteración significativa que repercute tanto en las actividades escolares como en todo aquella que requiera lectura. Ello denota que importa el informe que se brinde tanto por parte de los profesores como de los padres.

Por último, señala que se deben tomar en cuenta los antecedentes y que las causas de estos trastornos no se deben a un defecto visual o trastorno neurológico. (Criterio de exclusión)

En la misma línea, se presenta el DSM-5 (Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), que pretende servir de guía práctica y funcional para el diagnóstico y tratamiento de los trastornos. Esta guía entró en vigencia en el año 2013 hasta la actualidad. Además de ser un instrumento clínico, es una fuente educativa para los estudiantes y referencia científica para los investigadores. El objeto de análisis se

encuentra en el apartado de Trastornos del neurodesarrollo, dentro del cual se aprecia el trastorno específico del aprendizaje subdividido en lectura, escritura y matemáticas. En este caso, se hará la revisión en lo que respecta a lectura donde presenta los criterios diagnósticos, una especificación de este trastorno, una nota y la condición para indicar si es leve, moderado o grave.

315. Trastornos específico del aprendizaje

Criterios diagnósticos

A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de las intervenciones dirigidas a estas dificultades.

- 1) Lectura de palabras imprecisa o lenta con esfuerzo (p.ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
- 2) Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p.ej., puede leer un texto con precisión, pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
- 3) Dificultades ortográficas (p.ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
- 4) Dificultades para la expresión escrita (p. ej., cometer múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara).
- 5) Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones, cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales, se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).
- 6) Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).

B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con las actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas

individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.

C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero puede no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes cronometrados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).

D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje, de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Nota: Se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos basándose en una síntesis clínica de la historia del individuo (del desarrollo, médica, familiar, educativa), informes escolares y evaluación psicoeducativa.

Especificar si:

315.00 (F81.0) Con dificultades en la lectura:

Precisión en la lectura de palabras

Velocidad o fluidez de la lectura

Comprensión de la lectura

Nota: La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica [...]

Especificar la gravedad actual:

Leve: Algunas dificultades con las aptitudes de aprendizaje en una o dos áreas académicas, pero suficientemente leves para que el individuo pueda compensarlas o funcionar bien cuando recibe una adaptación adecuada o servicios de ayuda, especialmente durante la edad escolar.

Moderado: Dificultades notables con las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente sin algunos periodos de enseñanza intensiva y especializada durante la edad escolar. Se puede necesitar alguna adaptación o servicios de ayuda al menos durante una parte del horario en la escuela, en el lugar de trabajo o en casa para realizar las actividades

en forma correcta y eficaz.

Grave: Dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de aprender esas aptitudes sin enseñanza constante, intensiva, individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares. Incluso con diversos métodos de adaptación y servicios adecuados en casa, en la escuela o en el lugar de trabajo, el individuo puede no ser capaz de realizar con eficacia todas las actividades.

El DSM-5 en sus criterios diagnósticos presenta algunas similitudes al CIE-10 y en otros casos realiza ciertos aportes, siendo los siguientes: indica que las dificultades específicas del aprendizaje se deben evidenciar en actividades académicas y que deben haber persistido por 6 meses y que incluso, el sujeto haya recibido cierta intervención. Esto induce a que el individuo haya sido observado por cierto tiempo no solo por los adultos cercanos sino por profesionales. Asimismo, precisa las actividades académicas como en lectura (precisión, velocidad), comprensión de textos (a nivel inferencial), ortografía, escritura (composición), cálculo y razonamiento matemático.

Del mismo modo, en el criterio de diagnóstico C hace una ligera alusión que estas dificultades pueden presentarse en grados menores (etapa inicial); sin embargo, es en la etapa formal de aprendizaje que de acuerdo a las exigencias y condiciones de trabajo se harán más que evidentes. Además, en el criterio de diagnóstico D ejemplifica el criterio de exclusión, debido a que menciona una serie de alteraciones y trastornos que no deben estar bajo la misma acepción de una dificultad específica de aprendizaje

Se encontró una relación en el apartado 315.0 (F81.0) del DSM - 5 y CIE- 10, puesto que en ambos documentos se presenta la dificultad específica de aprendizaje en la lectura. En el caso del DSM- 5 indica los tres rasgos por cuales se le puede identificar: precisión, velocidad y comprensión. Además, añade el término con el que se le puede conocer "Dislexia", el cual es usual en el ámbito académico.

A diferencia del CIE-10, el DSM-5 no solo emplea la palabra significativa para hacer referencia al bajo rendimiento, sino que subraya el término cuantificable, refiriéndose a la prueba estandarizada aplicada. El vocablo significativo lo aplica en relación a que interfiera con su vida cotidiana no solo en el ámbito académico sino laboral, este enunciado permite vislumbrar que el DSM- 5 considera esta condición en el ciclo de vida del sujeto, es decir más allá de la etapa escolar, juventud y adultez. Ello se reafirma cuando hacen la observación de un paciente que tenga 17 años o más.

Otra disimilitud en relación al CIE-10 es que el presente manual especifica las condiciones

en las que se puede manifestar la gravedad: leve, moderado y grave en los que se manifiesta cómo la competencia del sujeto se va deteriorando por las exigencias académicas y de cómo requiere la adaptación de ciertas condiciones para poder afrontar el proceso de aprendizaje.

Ante una diversidad de propuestas de definición de las DEA con diferentes perspectivas, Defior et.al. (2015) en su libro "Dificultades de aprendizaje" proponen la siguiente definición:

Las DEA se caracterizan por un rendimiento bajo en uno o más aprendizajes escolares que, de forma persistente, se mantiene significativamente por debajo de los esperado (dos cursos por debajo), teniendo en cuenta la edad/ curso del evaluado, un CI superior a 80, enseñanza/ intervención adecuada y la ausencia de desórdenes emocionales graves, déficit sensorial y/o déficit neurológico conocido. El bajo rendimiento en la habilidad concernida debe establecerse con, al menos, dos pruebas estandarizadas, teniendo en cuenta la velocidad y precisión con las que responde la persona evaluada(p. 48).

Bajo este enunciado se reafirman las características de esta condición, las cuales son verificadas por la aplicación de una prueba estandarizada. Señala explícitamente tanto la precisión como la velocidad, indicadores que se deben tomar en cuenta en el castellano como un sistema ortográfico transparente.

El compendio y análisis de cada una de las definiciones constituyen una aproximación a comprender esta condición con fines de conocer sus rasgos, propiciar una actitud preventiva y entender la importancia de una intervención oportuna y consistente.

2.2.1.3. Criterios utilizados en las definiciones

La conceptualización del término dislexia sigue siendo de interés para investigadores, profesores, psicopedagogos y padres de familia, pues ello permite vislumbrar con mayor claridad las líneas de acción.

Defior et.al. (2015) precisan la existencia y definición de estos tres criterios operativos: exclusión, discrepancia y especificidad.

El criterio de exclusión diferencia las DEA de otras dificultades de aprendizaje originadas por la deficiencia sensorial, mental, emocional, desventaja sociocultural, absentismo escolar o inadecuación de los métodos educativos

El criterio de discrepancia pone de manifiesto una discrepancia significativa entre la capacidad cognitiva y el rendimiento escolar. Esto significa que, si existe una diferencia o falta de concordancia entre el resultado de un aprendizaje real y lo esperado, se le puede considerar DEA. En caso que exista un resultado deficiente tanto en las capacidades

cognitivas como en el rendimiento escolar, entonces se consideraría un caso de DA

El criterio de especificidad establece que las dificultades se manifiestan en el aprendizaje de una habilidad concreta. Dicha especificidad se ha recreado bajo los términos: dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia.

La presencia de estos criterios ha permitido no solo explicaciones, sino observaciones e incluso críticas.

Respecto al criterio de exclusión:

Por su naturaleza, se considera que, a fin de conocer los factores excluyentes, las entrevista inicial o también conocida como anamnesis constituye un instrumento de recojo de información. Debido a la historia clínica- evolutiva, médica, familiar y escolar que se solicita, esta pueda estar condicionada por factores como humor o poco criterio. Por eso, se sugiere la presentación de documentación que respalde lo expuesto. (Cózar, 2021)

En la misma línea de investigación realizada por Defior et.al. (2015) presentan la investigación realizada por Taylor, Satz y Friel (1979) como argumento que critica a este criterio, precisando que el estudio realizado por ellos reunía a tres grupos de niños: unos con DEA en lectura y una inteligencia en la norma, otro con CI bajo y el último eran lectores con desarrollo normal. Como resultado encontraron que los dos primeros grupos realizaban peor que el último grupo, una serie de actividades, pero no diferían entre sí, lo que les permitió plantear los siguiente:

Estos resultados sugieren que existe una gran posibilidad de que el fracaso en lectura asociado con inteligencia baja, medio sociocultural desfavorecido, perturbaciones emocionales o déficits físicos no sea distinto del fracaso en lectura en ausencia de estos factores. También sugieren que puede que no se facilite el estudio de los desórdenes de lectura en la población general si el centro de atención se pone en los niños cuyos problemas de lectura no son esperables (p. 98).

Otra crítica a este criterio lo presenta Siegel (1989, 1992) cuando a través de sus trabajos señala que es irrelevante el CI para diagnosticar una DEA. Sin embargo, propone la existencia del corte diferenciador el cual sitúa el CI a 80 a fin de reconocer el potencial real del niño. El objetivo de esta propuesta responde a la explicación que puede darse el caso que un niño tenga un CI en la norma; sin embargo, por las dificultades en lectura puede obtener un CI verbal bajo. Al momento de calcular el CI total, este tome un valor bajo, pero si la puntuación del corte diferenciador es alta, entonces se estaría dejando fuera de la categoría DEA a niños que pertenecen a ella.

En relación al criterio de discrepancia:

Si bien es cierto que este criterio mide lo que el niño puede realizar de acuerdo a sus competencias y lo que en realidad hace. De ahí que se emplea como referente la prueba de lectura e incluso a fin de cuantificarla presentan el hecho de tener dos desviaciones típicas o dos cursos académicos. Esta realidad difiere, en el sentido, que los niños disléxicos no son estudiantes deficientes y tienen un CI en la norma (Cózar, 2021).

En atención a este criterio, es que el especialista debe planificar una evaluación individual que evidencie la dificultad específica. Algunos de los instrumentos usuales son: La escala Wechsler de inteligencia para niños que ofrece tres cocientes de inteligencia (verbal, manipulativo y total) y la Batería de evaluación de Kaufman que brinda escalas acerca del procesamiento de información (procesamiento secuencial, a la base de la lectura vía fonológica y simultáneo a la base de la vía léxica).

Este criterio recibió una crítica acerca de la temporalidad, pues indica que debe tener dos años de retraso. En vista que la formación oficial inicia a los 6 o 7 años, se tendría que tener un espacio de referencia, lo que implica que a los 9 años se le podría estar diagnosticando dislexia. Esta situación tiene dos consecuencias nefastas para el niño: ha experimentado una frustración escolar sin mayor explicación que trae por consecuencia una alteración en su autoconcepto y autoestima, y se ha perdido la oportunidad de intervenir oportunamente.

Otra de las críticas que se le puede atribuir es cuál es el punto de corte entre lo que se considera normal y por debajo de la norma. Algunos modos de cuantificación los presentan Defior et.al. (2015) siendo los siguientes:

a) Desviación con respecto al curso escolar. Eso significaría que un niño DEA sería aquel cuyo rendimiento está uno o dos años por debajo del nivel escolar. En este sentido, Lerner (1985) presentó un escalamiento del tamaño de la diferencia en función de la edad de los niños:

- Un año o más de diferencia (periodo 6-11 años)
- Un año y medio o más de diferencia (periodo 12-14 años)
- Dos años o más de diferencia (periodo 14 -18 años)

b) Diferencias en puntuaciones estándar. Esto consiste en comparar las puntuaciones en habilidad intelectual y rendimiento académico, convirtiendo ambas a un sistema métrico común o puntuaciones estándar (el DSM-5 considera un CI = 70 como la frontera con la normalidad).

c) Propuesta de una fórmula matemática para calcular la discrepancia. Esta

correspondería a Johnson y Mykelbust (1967) que propusieron calcular el cociente de aprendizaje (CA) que resultaría de dividir la edad en ámbito específico (lectura, escritura o matemática precisada en una prueba estandarizada) y la edad esperada (que se calcula sumando edad mental, edad cronológica y edad escolar), resultando ser la siguiente:

Figura 1. Fórmula para calcular el cociente de aprendizaje

$$\text{Cociente de aprendizaje (CA)} = \frac{\text{edad de lectura}}{\text{edad esperada}} \times 100$$

Figura textual. Tomado de “Dificultades específicas de aprendizaje”, Defior et.al, 2015, p. 44.

De todas las críticas que ha recibido este criterio, se presenta Siegel (1993) quien a través de varios estudios comprueba que las diferencias de CI no predicen las diferencias en lectura. Además, refuta supuestos como: las medidas de los tests de CI son medidas de inteligencia, que rendimiento e inteligencia son independientes y que las puntuaciones en los test de CI no están afectadas por la presencia de una DEA, que la lectura o escritura pueden predecirse por las bajas puntuaciones del CI y que los niños con DEA en lectura pueden tener puntuaciones discrepantes con niños con DA. De todo esto, Siegel afirma que, en lugar de usar este criterio, lo más pertinente sería analizar los problemas en la ejecución de la habilidad.

Ante este criterio que es uno de los más cuestionables, Siegel (1999) presenta una propuesta similar al modelo del *RtI* (*Response to Intervention*- Respuesta a la intervención) para determinar una DEA y obviar el mencionado criterio.

La propuesta presenta los siguientes elementos necesarios:

- 1) El uso de test estandarizados de rendimiento en las materias escolares.
- 2) El examen de las producciones escolares escritas de los niños.
- 3) Otros test, dependiendo de las hipótesis que se formulan en la evaluación.
- 4) El análisis de los errores sistemáticos.
- 5) La entrevista directa con el alumno.

En cuanto al criterio de especificidad:

Se contempla la especificidad en las DEA como la afectación de las habilidades y rendimiento académico o procesos cognitivos. De ahí que las investigaciones de Stanovich (1986) permitieron distinguir entre la dislexia que sería la DEA y una amplia gama de malos

lectores a los que llamaría “Variedades del jardín”. Esto se presentó como una forma de comprender este criterio.

Sin embargo, estudios como los de Siegel (1989) permitieron vislumbrar otra realidad, como el hecho que un niño tenga déficit en la memoria a corto plazo o un problema grave de lenguaje y que ello podría estar afectando a una serie de habilidades o áreas cognitivas y no solo a uno.

Otra observación acerca de este criterio apunta a que tanto las habilidades de lectoescritura como aritmética se desarrollan en forma transversal. Por ello, Siegel (1988) afirma que debido a que tanto la memoria operativa como el reconocimiento y denominación de símbolos abstractos están presentes en las habilidades mencionadas, entonces el niño que tenga dificultades en estos procesos cognitivos, también lo tendrán en todas las actividades relacionados a estos. Ello lleva a presumir la existencia de una comorbilidad entre los trastornos.

Antes estas cuestionables apreciaciones se recomiendan que los especialistas actúen con prudencia entre los niños con dislexia, con retraso lector o malos lectores. Lo importante es precisar en qué aspecto de dicha habilidad requieren intervención y atenderlos.

2.2.1.4. Características

La dislexia es una dificultad específica en el aprendizaje de la lectura, dicha condición es de origen neurobiológico. Al tratarse la lectura como una habilidad que se aprende, ello involucra no solo una estructura cerebral sino a una red, cuya sinergia permite que el sujeto pueda asumir el proceso de decodificación, extraer el significado del mensaje e integrarlo a sus estructuras mentales. De ahí que, la dislexia compromete puntualmente a la descodificación, esto puede impactar en la comprensión en medida que la persona tenga otras habilidades más o menos sólidas.

Cuetos, Soriano y Rello (2019) señalan algunas características generales a partir de una serie de casos que después de haberles diagnosticado DEAL se han analizado ciertos rasgos comportamentales como:

- Son niños que han tenido un desarrollo del lenguaje tardío acompañado de que han manifestado lentitud significativa en los quehaceres educativos (para leer y para denominar objetos o seres), además de tener dificultades en el área de inglés.
- Suelen presentar cierta inferioridad en memoria verbal (capacidad para retener un tiempo corto una serie de palabras o dígitos), en denominación de objetos, entre otros. Sin embargo, en algunos casos muestran superioridad en el análisis de imágenes y

manejo de ordenadores (Aspecto tecnológico).

- Existen casos en que la dislexia se ve acompañada por déficits de tipo visual, motor o cognitivo y de reducida capacidad de memoria visual a corto plazo. Este último perjudicaría, al no retener la información de signos visuales, letras, ni procesarlas; entonces tendrá inconvenientes para aprender los sonidos que le corresponden.
- Hay niños disléxicos que han presentado una óptima precisión, tras una rigurosa práctica; sin embargo, lo realizan de forma lenta. De ahí que la fluidez tiene un rol diagnóstico importante independiente del sistema ortográfico.
- La etapa inicial del aprendizaje de la lectura puede presentar confusiones a nivel visual (confundir letras), pero esta etapa es más prolongada en los niños disléxicos y se agudiza cuando no establece relaciones de grafema- fonema. La explicación neurológica sería que estos niños tienen menos conexiones entre las áreas visuales en la zona occipital del cerebro y las áreas del procesamiento fonológico en la parte posterior del lóbulo temporal izquierdo.
- Los niños disléxicos utilizan la vía sub-léxica, es decir que al enfrentarse a cada palabra tienen que recordar el fonema de cada letra, agruparla en sílaba y tratar de formar la representación. Este hecho es bastante lento y poco preciso, ello pese a que hayan estado expuesto varias veces ante dicha representación ortográfica. De ahí que cometen errores de sustitución, omisión o adición.
- Presentan alteraciones en la comprensión de textos, debido a que no dominan la precisión, fluidez y velocidad. A esto se suma que al leer su atención está concentrada en tareas de bajo nivel (descifrar las letras y palabras), por ello no toman en cuenta los signos de puntuación debido a que no los tienen automatizado.
- En otros casos, muchos de estos niños siendo conscientes de sus dificultades y por intentar coger cierta velocidad es que tienden a adivinar las palabras apoyados por ciertas pistas que brinda el contexto, cuando tienen conocimientos previos sobre este. Es decir, al reconocer la temática del texto, infieren cuál podría ser la palabra. Este error conlleva a una comprensión de textos limitada o errada.
- Suelen descomponer la palabra, sean conocidas o desconocidas; es decir que se ayudan de la morfología para leer y comprender lo leído.
- Dedicar sus recursos cognitivos y atencionales a tareas de decodificar palabras. (Procesos de bajo nivel) por lo que les resta atención para comprender el significado que se desea transmitir (Procesos de alto nivel).

- Debido al bajo nivel de comprensión lectora tienen un bajo rendimiento escolar, ello bajo la consideración que el aprendizaje de la mayoría de las áreas se basa en el procesamiento de información escrita. Dicho, en otros términos, la extracción e integración de información se ven comprometidos.
- Los déficits en la formación de las representaciones fonológicas pueden ser leves, moderadas o graves. Dicha heterogeneidad incide en la distinción y diversidad de casos de DEAL que se aprecian.

2.2.1.5. Hipótesis explicativas

Cuetos (2009) presenta unas hipótesis que tratan de explicar esta condición, considerando las diversas manifestaciones, siendo el caso de:

- a. Hipótesis de déficit fonológico, este apunta a que los trastornos disléxicos tienen su origen en la dificultad para procesar los fonemas. Dicho, en otros términos, para codificar, almacenar y recuperar los sonidos del habla. Al no conseguir representaciones de los fonemas, esto afecta en la repetición de pseudopalabras, segmentación fonológica y la correspondencia grafema-fonema (Ramus, 2003).
- b. Hipótesis de déficit en el procesamiento visual, manifiesta que el niño presenta un déficit que le ocasiona confundir letras semejantes. Sin embargo, en el año 1970, esta hipótesis fue desacreditada. Velluntino (1979) a través de sus estudios pudo comprobar que los errores se debían en letras simétricas (/d/ /b/ /q/ /p/) o en la inversión de letras en sílabas (/pla/ /pal/); descartando así todo tipo de problema visual y corroborando que se trataba de una dificultad para nombrar letras.

Si bien es cierto que en la década de los 70 tuvo un desprestigio, actualmente de acuerdo a los avances tecnológicos ha resurgido; muy en especial, cuando se han detectado alteraciones en la vía magnocelular, encargada de la percepción del movimiento, al verse alterada; impide una óptima interacción con la vía parvocelular, responsable de la percepción de la forma y color. Lo que conlleva a una visión borrosa y a inconvenientes en los movimientos sacádicos y fijaciones que realiza el lector. (Lovegrove, 1996).

Frente a ello, Cuetos (2009) afirma que no existe relación directa entre estas alteraciones visuales y los trastornos disléxicos. Basándose en diversas investigaciones se sostiene que existen una población con alteraciones visuales y no manifiestan síntomas de trastornos disléxicos, y en caso contrario existen niños disléxicos que no presentan alteraciones visuales. En relación a los movimientos sacádicos y fijaciones, consideran que estas no son causas de un trastorno disléxico, sino que pueden ser consecuencias del mismo. Ello

porque al no tener almacenada una representación, requiere fijaciones y sus movimientos sacádicos son irregulares en relación al promedio.

c. Hipótesis del déficit en el procesamiento auditivo, esta se encuentra defendida por Fildes (1921) e impulsada por Tallal (1980). Este último, en sus estudios, observó que los niños con alteraciones en el lenguaje podían distinguir tonos y secuencias cuando la separación era grande; caso contrario cuando se trataba de segmentaciones cortas.

La gran observación a esta hipótesis es que solo se han observado en ciertos casos, mas no en una mayoría.

d. Hipótesis acerca de la excesiva lentitud en el procesamiento, explica que los niños disléxicos son más lentos que el promedio, porque tienen dificultades para recuperar las etiquetas verbales del léxico fonológico o también conocido como almacén de palabras. Ello lo evidencian los estudios cuando se aplican tareas en denominación de dibujos, objetos, colores, entre otros,

Frente a esta hipótesis hay posturas divididas. Wagner y Torgesen (1987) indican que esta debe incluirse en la hipótesis fonológica, considerando que las representaciones fonológicas son el objeto de lentitud. Sin embargo, Wolf y Bowers (2000) afirman que este déficit no está asociado a las representaciones fonológicas y que incluso permite distinguir tres tipos de dislexia: disléxicos cuyo déficit es fonológico, disléxicos cuya dificultad se encuentra en la velocidad de denominación y disléxicos que presentan los dos anteriores.

2.2.1.6. Modelo teórico

Concepción simple de la lectura

La lectura tiene como meta la comprensión del texto, la cual es considerada una actividad compleja. Debido a ello, se presenta “La concepción simple de la lectura” o también conocida como “*The Simple View of Reading*”, un modelo que por componentes nos permite comprender desde una base científica los procesos involucrados en la lectura.

Este modelo fue planteado por Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990); y sus dos variables son la decodificación y la comprensión del lenguaje, cuya interacción posibilita la comprensión lectora.

Este modelo, a partir de sus dos variables, permite distinguir cuatro grupos de lectores y entre ellos a los disléxicos. Se encuentran: buenos lectores, no tienen problemas ni en decodificar ni en comprensión del lenguaje; disléxicos, presentan una pobre decodificación, pero buen nivel en comprensión del lenguaje; *poor readers* o doble déficit, tienen dificultades en las dos variables; y *poor comprehenders* o los malos comprendedores

(tienen dificultades en la comprensión del lenguaje) (Tapia, 2019).

Un aspecto notable de este modelo es que presenta un componente evolutivo. Es decir que explica cómo influyen las dos variables en la comprensión de textos, a medida que va desarrollando su competencia lectora.

Según Aguado y Ripoll (2010), los componentes que conforman la descodificación serían el reconocimiento de la palabra, la combinación de sus sonidos e identificación de palabras. Mientras que la comprensión del lenguaje se vería compuesta por el vocabulario, las habilidades sintácticas, la capacidad para construir inferencias y los conocimientos previos. Además, este modelo brinda un marco teórico con base en evidencias, el cual resultaría de mucha utilidad como base de un modelo curricular, ya que brindaría a los maestros la posibilidad de organizar sus estrategias de aprendizaje relacionadas a la lectura en función a la edad y características grupales e individuales de sus alumnos, así como detectar indicadores de alumnos en riesgo de presentar DEA.

Figura 2. Modelo de *The Simple View of Reading*



Figura textual. Tomado de *Cómo mejorar la lectura*, Defior, 2015, p. 20.

2.2.1.7. Aspectos afectivos y emocionales

El interés por conocer las hipótesis, los factores etiológicos, las características y los modelos que explican la lectura se han dado a lo largo de décadas. A inicios del siglo XX cuando se manifestaron los primeros intentos por definir la dislexia, se evidenció una relación con los problemas afectivos y emocionales. (Soriano, 2014)

Si bien es cierto que al día de hoy se tiene una mejor aproximación acerca de las características propias de las DEAL, también se tiene certeza de su impacto en su desarrollo socioemocional. El desarrollo humano se da en un grupo o círculo en constante interacción con sus pares, los resultados de dichas relaciones contribuyen, en mayor o menor grado, a su formación integral. Dándose una formación del carácter, personalidad, autoconcepto y autoestima.

Cuando una persona presenta indicadores de DEAL y no ha recibido apoyo, se encuentra expuesto a situaciones de frustración por no lograr el desarrollo de la habilidad de lectura o por permanecer en un nivel de lector novato y observar que sus compañeros avanzan progresivamente; hacen que surjan sentimientos disconformes que logran un grado superlativo por las continuas exposiciones a las diversas situaciones con el mismo resultado. Ello se ve traducido en problemas internalizantes como ansiedad, depresión e incluso aislamiento social, lo que provoca una disminución de motivación, ansiedad y sentimientos negativos o de rechazo frente a su persona y otros (Cuetos, Soriano y Rello, 2019).

Las estadísticas afirman que entre el 25 y 50%, los niños, adolescentes y adultos con dislexia experimentan algún tipo de problema en el dominio social, afectivo-motivacional o conductual (Cuetos et al. 2019).

Bajo este panorama resulta pertinente realizar una revisión cómo estos aspectos afectan tanto a los niños con dislexia como a las personas que se encuentran en su entorno. Este conocimiento permitirá comprender sus posibilidades y desarrollar el potencial que tienen las personas con DEA. (Defior et al. 2015).

a. Autoconcepto y autoestima en niños disléxicos

El autoconcepto y la autoestima son dos constructos teóricos que se utilizan para comprender el desarrollo del sentido de la identidad en el ser humano (Defior et al. 2015).

El autoconcepto hace referencia a la percepción que se tiene de uno mismo y se forma a partir de lo que las personas comentan. Es decir que el concepto que cada uno tiene de sí mismo es la suma de las interpretaciones de las respuestas de las personas que nos rodean. (Cuetos et al. 2019)

De ahí que se puede afirmar que el autoconcepto es multidimensional, puesto que se realiza una autoevaluación a nivel cognitivo, afectivo y comportamental. Ello se precisa en autoconcepto académico, físico y social. Viendo la trascendencia se puede deducir el papel decisivo que tiene en el desarrollo de la persona, pues se considera que, si el individuo

tiene un autoconcepto positivo basado en su accionar personal y profesional, la satisfacción que sentirá consigo mismo será más que beneficioso.

Diversas investigaciones educativas han subrayado la relevancia del autoconcepto académico, considerando que el niño desde sus primeras etapas tiene un autoconcepto global, el cual se va precisando en una realidad donde aparece el “Yo como estudiante”. Evidentemente las DEAL tendrán un impacto en el autoconcepto, ya que está expuesto a experiencias de fracasos, a comentarios de profesores que se extrañan de por qué no alcanzan el nivel promedio de sus compañeros o de expresiones de cansancio por parte de sus padres quienes reciben informes acerca del retraso que están obteniendo en relación a la lectura. Por eso, se encontraría un autoconcepto bajo y carente de motivación para emprender actividades, pues la exposición continua a frustraciones lo subrayaría notablemente.

Por su parte, la autoestima se refiere a la valoración que se realiza de las propias características y acciones. Con esta acepción se puede establecer la relación directa que guarda con el autoconcepto. Esto se explicaría que si un sujeto tiene un autoconcepto positivo y se siente satisfecho consigo mismo por su desempeño, entonces presenta una buena autoestima.

Investigadores en la materia amplían esta definición señalando que la autoestima se refiere al grado en que la percepción sobre uno mismo coincide con el ideal de cómo se debería o se querría ser en los diferentes niveles y cómo esto hace sentir a la persona. Incluso adicionan que la autoestima depende del nivel de importancia que se le atribuye a un dominio específico. (Defior et al. 2015). Esto ejemplificado sería si un estudiante considera que leer y escribir no son tan importantes, ante una falta de dominio no se sentirá frustrado pues no se encuentra en un nivel de importancia significativo (Burden, 2005).

Transversalmente a estos dos constructos se presenta la autoeficacia, definido como la representación de los sentimientos de competencia y confianza en el éxito cuando un individuo se enfrenta a tareas de aprendizaje o evaluación (Margolis y McCabe, 2003). Es decir, la evaluación que la persona realiza de sí mismo en relación a una habilidad para desarrollar una tarea o actividad.

Explicados estos tres constructos, se deduce que las DEA afectan en primera instancia el autoconcepto académico, por la correlación que tiene con el rendimiento; produciéndose “el efecto Mateo” el cual es conocido por la desigualdad de habilidades o cualidades entre las personas. Esta sensación que se traducirá en sentimiento e influirá en la competencia, pasará a una segunda instancia que sería la autoestima. Es en este aspecto, donde los investigadores difieren si afectaría a la autoestima global o tan solo a la académica. Otros

postulan, enérgicamente, que la autoestima se relaciona con el rendimiento académico, con la motivación para aprender, con el desarrollo de la personalidad y con las relaciones personales, de ahí que se concreta de forma global. (Defior et. al. 2015).

Sin embargo, en el compendio de estudios acerca de las DEA y el autoconcepto- autoestima que realizaron Defior et. al. (2015) analizaron el curso evolutivo de la autoestima y afirmaron que, en las primeras etapas escolares, tanto el autoconcepto como autoestima se vieron afectados, incluso ocasionando problemas internalizantes. Pero esto cambia cuando al transcurrir los años, dicho autoconcepto y autoestima mejoraron notablemente, pues los adultos con DEA que habían recibido apoyo, dominaban estrategias que les permitiera afrontar situaciones, así como habían descubiertos sus fortalezas y ello les brindaba mayor confianza para asumir retos y proyectos.

Finalmente, los investigadores concluyen que, si bien es cierto que las DEA pueden afectar el autoconcepto, autoestima y autoeficacia; este impacto se puede aminorar si es que son diagnosticadas a edades tempranas. El hecho que el niño y los adultos que lo acompañen y conozcan en qué deben intervenir y se realiza un sondeo de otras habilidades o fortalezas, le permitirá llevar un desarrollo evolutivo comprendiendo la existencia de diferencias de condiciones.

b. Motivación en niños disléxicos

Los niños con DEAL al encontrarse en circunstancias con menores posibilidades de éxito académico por sus dificultades en lectura, reciben desde observaciones simples hasta comentarios que cuestionan su capacidad. Dicha situación, además de aminorar su autoestima e influir en autoconcepto, afectan en su motivación, y por ende propician dificultades en la motivación.

Los modelos motivacionales postulan que el compromiso de una persona para realizar una actividad está influido por factores externos, llámese la apreciación o expectativas de las personas significativas que se encuentran a su alrededor (Burden, 2008).

Resulta comprensible este clima afectivo- emocional y motivacional que experimentan los niños disléxicos, pues, usualmente, descubren esta condición en una etapa tardía evidenciándose en una desventaja académica en relación al grupo de estudio. A ello, se suman los comentarios desconcertantes de los profesores y padres ante las continuas fallas. Esta situación es progresiva hasta que llegue el diagnóstico. Pero hasta antes de ello, el niño disléxico ya asumió que es el responsable de toda esta dificultad y se encuentra desmotivado ante cualquier propuesta académica, pues considera que el resultado será desfavorable.

Una respuesta de esta falta de motivación se ve traducida en decepción, aislamiento social, rebeldía, ansiedad, depresión e incluso una actitud desafiante. La presencia de esta sintomatología aún sigue en estudio si se da porque son criticados, porque no se sienten con la capacidad de asumir una actividad lectora, por los continuos castigos o la sensación de que defraudarán a las personas que están a su alrededor (Colomé, Sans, López-Sala y Boix, citado por Defior, Serrano y Gutiérrez 2015).

Sin embargo, cuando es conocido el diagnóstico y se asevera que es una condición que con un tratamiento basado en estrategias para mejorar el aprendizaje de la lectura puede cambiar favorablemente. En muchos casos esto representa para el niño una sensación de alivio, porque se comprende que con una intervención sistemática y constante podrá ir notando sus avances y su mejora en su desempeño escolar.

Al ser conocido el diagnóstico y haberse iniciado el tratamiento, se podría afirmar que la motivación comienza a reafirmarse. Los niños, padres y profesores al conocer cuál es el sendero a recorrer, comprenden cuál es su rol; así como el esfuerzo que deben desplegar tanto en la propuesta como desarrollo de tareas. De esta forma, de acuerdo a las afirmaciones teóricas de la motivación se estaría edificando la motivación intrínseca, que se encuentra en el propio sujeto y les permite comprender que su aprendizaje no debe responder a una motivación extrínseca, sino que es parte de su formación para la vida.

2.2.2. Políticas nacionales

La Ley N°29158, Ley Orgánica del Poder Ejecutivo, dispone que es competencia exclusiva de este Poder, el diseño y supervisión de las políticas nacionales, las cuales son generadas de acuerdo a los intereses generales del Estado.

El art. 22 de dicha ley afirma que cada Ministerio ejerce la rectoría de dichas políticas bajo su competencia. De ahí que deben formular, planear, dirigir, coordinar, ejecutar, supervisar y evaluarla. En atención a dicha función se creó bajo Decreto Legislativo N° 1088 tanto el Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico (SINAPLAN) como el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN) como órgano rector, orientador y de coordinación. Una de las funciones del CEPLAN es guiar a los Ministerios acerca de cuál es la metodología para el diseño, formulación, evaluación y actualización de una política nacional.

2.2.2.1. Definición

La Política Nacional de Modernización de la Gestión Pública (PNMGP) al 2021, define a “las políticas públicas nacionales como diseños que sustentan la acción pública y que, en

un Estado unitario y descentralizado, permiten integrar y dar coherencia a todo su accionar con el propósito de servir mejor al ciudadano” (PNMGP, 2013, acápite 3.1). Dicho en otros términos se enmarcan en una Política de Estado que responden tanto a las prioridades como necesidades o demandas del país y se reflejan en planes estratégicos.

Resulta significativo mencionar que el Plan estratégico responde a un ciclo, donde la Política tiene un rol significativo. El ciclo responde a: conocimiento integral de la realidad (Imagen del territorio actual/ ¿Cómo vivimos?), el futuro deseado (Imagen del territorio deseado/ ¿Cómo queremos vivir'), políticas y planes coordinados (¿Cómo lo vamos hacer?) y seguimiento y evaluación para la mejora continua (Informes para la mejora continua ¿cuánto avanzamos y cómo mejorar?) (CEPLAN ,2018, p. 16).

De otro lado, el Reglamento que regula las Políticas Nacionales establece que “constituyen decisiones de política a través de las cuales se prioriza un conjunto de objetivos y acciones para resolver un determinado problema público de alcance nacional y sectorial o multisectorial en un periodo de tiempo.” (2018, p. 3)

Cabe mencionar que dentro de esta terminología se presenta la Política sectorial y multisectorial. La primera hace referencia al sub conjunto de políticas nacionales que afecta a una actividad social y económica específica, además que tiene solo un Ministerio como rector. Mientras que la segunda para atender a una necesidad o problema requiere la intervención de dos o más ministerios.

2.2.2.2. Análisis de pertinencia de la elaboración de una política nacional

Este espacio responde a la coordinación de la alta dirección del Ministerio o ministerios que evalúan las características y necesidades del contexto para asegurarse si resulta pertinente la elaboración de una política.

Por ello se toman en cuenta los siguientes criterios:

- Si existe evidencia de necesidad o carencia en las personas o en su entorno y si se trata de una oportunidad de mejora o un riesgo que se desea evitar. Es decir, si es de carácter público.
- Si se trata de una situación que afecta de manera directa o indirecta los derechos o bienestar de la población.
- Si la situación requiere de la intervención del sector público.

2.2.2.3. Etapa preparatoria

CEPLAN (2018) señala que, habiéndose visto la pertinencia de la política nacional, el ministerio rector debe:

- Formalizar el proceso a través de una Resolución Ministerial.
- Identificar los responsables de los ministerios y sus roles.
- Identificar los actores relacionados y determinar su participación. Estos se ven conformados por ciudadanos afectados, instituciones públicas, organismos no gubernamentales o la sociedad civil. Su participación es transversal en las diferentes etapas de la creación de la política nacional.
- Diseñar el plan de trabajo. Se ve concretado por las diversas actividades que parten desde la formulación hasta la redacción de la política. Estas actividades presentan a los responsables, los recursos y los plazos en los que se deben cumplir.
- Solicitar la asistencia técnica al CEPLAN. Está constituida por la presentación de la metodología, revisión de los avances, versiones preliminares, entre otras.

2.2.2.4. Proceso de elaboración de una política nacional

Acorde a lo precisado por CEPLAN (2018), este proceso se encuentra conformado por cuatro etapas: diseño, formulación, implementación y seguimiento- evaluación, los cuales son analíticos y flexibles.

En la primera etapa denominada diseño se diagnostica, enuncia y estructura el problema público, además se propone la situación deseada con la alternativa de solución. Contempla los siguientes pasos:

- Delimitación del problema público. Para ello se requiere recopilar y analizar la información a fin de tener una visión integral. Es decir, recoger de manera objetiva y precisa particularidades del territorio y población (edad, cultura, sexo, nivel socioeconómico, etc.) a fin de diagnosticar las variables de la situación. Todo esto se realiza con la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas.
- Enunciación y estructuración del problema público. El enunciado debe ser breve, su carácter conceptual (perspectiva teórica) y operativa (representación gráfica)
- Determinación de la situación futura deseada. Se ve construida a partir, de las aspiraciones de las personas, tendencias y escenarios asociados.
- Selección de alternativas de solución. Para este paso, el Ministerio deberá revisar cómo otros gobiernos han abordado temas similares, considerar las recomendaciones de los *think tanks* (expertos) y aplicar estándares internacionales. Además, las

alternativas deben ser evaluadas desde su efectividad, viabilidad y análisis de costo beneficio, equidad y efectos. A modo de ejemplo, el Ministerio de Educación cuenta con un laboratorio de innovación para la política educativa (MineduLab) que permite diseñar mejoras bajo métodos experimentales con el fin de conocer la efectividad.

En la segunda etapa llamada formulación se encuentra conformada por los siguientes pasos:

- Elaboración de los objetivos prioritarios e indicadores. Los objetivos prioritarios son los cambios que se buscan para prevenir, mejorar o solucionar la situación. Son redactados en forma precisa señalando la condición y el sujeto. Mientras que los indicadores son expresiones cuantitativas construidas a partir de la variable, mediante las cuales se puede hacer el seguimiento y evaluación del objetivo.
- Elaboración de lineamientos, los cuales establecen los medios para el logro de los objetivos prioritarios, por lo que se encuentran planteados en las alternativas de solución. Dicho, en otros términos, mientras los objetivos expresan “qué quiero lograr”; los lineamientos, “cómo lograrlo”.
- Identificación de los servicios y estándares de cumplimiento. En relación a los servicios, el ministerio debe garantizar la provisión y prestación de servicios, previas coordinaciones con gobiernos regionales o locales. En cuanto a los estándares de cumplimiento, estos son los atributos específicos del servicio, lo que asegura la calidad del mismo.
- Identificación de políticas relacionadas. Se busca la alineación y coordinación con las prioridades nacionales y con otras políticas nacionales evidenciando así la coherencia de la planificación estratégica. Se realiza un análisis a nivel vertical (con los objetivos prioritarios) y horizontal (articulación de lineamientos).

La tercera etapa denominada implementación se caracteriza por el diseño de las intervenciones que implementarán los objetivos de la política nacional en los respectivos planes del SINAPLAN. Así se articula la asignación de recursos a través del presupuesto público. Los pasos a seguir son los siguientes:

- Identificación de los niveles de intervención existentes. Si bien es cierto que las políticas nacionales no requieren de planes estratégicos, los planes que implementan las políticas son: Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM), Plan Estratégico Multisectorial (PEM), Planes de Desarrollo Regional Concertado (PRDC), Plan Estratégico Institucional (PEI) y el Plan Operativo Institucional (POI).

- Articulación de la política nacional en los planes.

La cuarta y última etapa llamada seguimiento y evaluación se encarga de recopilar la información anual sobre los indicadores de los objetivos prioritarios, por ser el principal insumo de la evaluación. El seguimiento posibilita conocer la evolución de los indicadores. Toda esta información será registrada en CEPLAN V.01, el cual permitirá generar reportes de seguimiento estandarizados. El proceso de evaluación abarcará el diseño (objetivos, lineamientos, articulación horizontal y vertical), implementación (análisis si los diversos planes estratégicos contienen objetivos y acciones que permitan implementar la política nacional), los resultados (análisis de la situación inicial y final de los objetivos por año).

Es usual que después de cierto tiempo se vea la necesidad de actualizar una política, es decir ver la posibilidad de adaptación o cambio de contenidos, de tal forma que se siga con el objetivo inicial y responder a las características del problema público.

2.2.2.5. Redacción de la Política Nacional

De acuerdo al Reglamento que regula las Políticas Nacionales (2018), estos son los lineamientos para redactarlas:

Antecedentes:

- **Presentación.** Es el resumen ejecutivo que debe compendiar el mandato legal, el problema público y la justificación.
- **Base legal.** Se presentan las referencias normativas nacionales, así como los instrumentos internacionales que el Estado peruano ha ratificado.
- **Metodología.** Se presentan las técnicas e instrumentos empleados tanto en las etapas de diseño como formulación.
- **Diagnóstico.** Este se ve representado por: enunciado y modelo del problema, conceptos claves, situación actual, situación futura deseada y alternativas de solución seleccionada.

Objetivos prioritarios y lineamientos. Se debe ver la congruencia entre los objetivos prioritarios, indicadores y sus lineamientos.

Provisión de servicios y estándares. Se presenta el listado de servicios con el objetivo y su lineamiento.

Seguimiento y evaluación. Se señala la manera en que se cumplen los reportes de seguimiento, los informes de evaluación de implementación y de resultados.

Glosario y acrónimos

Anexos

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

DEA

La dificultad específica del aprendizaje se encuentra dentro del apartado Trastorno específico del aprendizaje manifestando dificultades en precisión, velocidad o fluidez y comprensión de la lectura. Se le asocia como término alternativo de “Dislexia” para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje de la lectura (DEAL) que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático. (DSM-5)

Predictores de la lectura

Son conocidos como habilidades que debe desarrollar el niño para asegurar un exitoso aprendizaje inicial de la lectura- Algunas de ellas son sensibles al trabajo pedagógico.

Conciencia fonológica

Es la habilidad metalingüística que consiste en la manipulación de las unidades mínimas del lenguaje oral. Lo cual permite segmentar la cadena oral del lenguaje a través de sus diversos niveles. Es un componente clave para el aprendizaje inicial de la lectura con un impacto directo en la precisión.

Velocidad de denominación

Es un índice de la velocidad con la cual se accede a la información fonológica desde la memoria, por lo que la velocidad de denominación puede ser mejor descrita como un aspecto del procesamiento fonológico. (Gómez- Velásquez, 2010, p. 4)

Conocimiento alfabético

Es el manejo tanto del nombre como del sonido de las letras, lo cual es fundamental para aplicar las reglas de correspondencia grafema- fonema (RCGF). De ahí que es considerado un predictor que responde al principio alfabético.

Memoria verbal

Es una habilidad cognitiva que atraviesa transversalmente todo el proceso de aprendizaje de la lectura. Requiere estar en buenas condiciones, puesto que todas las tareas

ejecutadas requieren la retención de diversos estímulos verbales como grafemas, fonemas, palabras, oraciones y texto.

Habilidades sintácticas

Están relacionadas con el dominio estructural del lenguaje que es un procesamiento psicolingüístico que permite entender este a través de la relación existente entre las palabras, identificando su importancia funcional y la relación gramatical de cada palabra.

Prosodia

Es el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento - entonación, acentuación, ritmo, velocidad del habla, etc.-, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales. La prosodia cumple una función clave en la organización e interpretación del discurso y, además, transmite información emotiva sociolingüística y dialectal.

Procesamiento semántico

Es un tipo de procesamiento cognitivo que permite acceder al significado de las palabras y frases que se escuchan, captando el sentido global del mensaje o discurso. Actúa el subproceso de extracción del significado que consiste en construir la representación mental de la información y el de integración del significado a la estructura de conocimientos que posee el lector.

Descodificación

Es el acto automático de la lectura que procede de la identificación léxica de la palabra por medio de la elaboración de las claves ortográficas y fonológicas; utilizando estas mismas claves es posible identificar cualquier estímulo que respete la sintaxis de una palabra, aunque no tenga significado o cualquier palabra que no tenga un campo semántico establecido.

Comprensión oral del lenguaje

Capacidad para identificar y comprender lo que dicen las personas a una velocidad normal. Para ello es necesario entender el acento y la pronunciación, la gramática, el vocabulario, conocimientos, experiencias previas, construcción de inferencias y el significado del mensaje que el hablante quiere transmitir. A esto se suma el contexto que juega un papel importante en el intercambio de información.

Automatización de la lectura

Se define como la habilidad para el reconocimiento e identificación de las palabras, de

manera precisa y fluida. Por ello se considera característica clave en la lectura experta.

Comprensión lectora

Es la serie de operaciones que son necesarias para retener información proveniente del texto, en sucesivos ciclos en los que la memoria verbal llega al límite de su capacidad de almacenamiento, y debe desalojar vieja información para hacer lugar a la nueva información entrante. Por ello, se denomina como un proceso complejo en el que intervienen múltiples habilidades.

Atención psicoeducativa

Es un espacio de trabajo individual que se da con el propósito de brindar apoyo al estudiante en el desarrollo y/o compensación de habilidades, ello a través de la aplicación de estrategias, técnicas y herramientas. Esto con la finalidad que el educando pueda responder a las demandas académicas que le posibiliten una eficaz inserción a la vida social en todas sus dimensiones. (CARA UC- Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013)

Prevención

Es el espacio donde se detectan los primeros indicadores que pueden conducir a las DEAL. Usualmente se presentan en la etapa formativa de 3 a 5 años y los primeros grados de primaria.

Estrategias diferenciadas para estudiantes DEAL

Son reconocidas como la serie de acciones planeadas, cuidadosamente, para el logro de un objetivo. Están centradas en el desarrollo de habilidades fonológicas, desarrollo del vocabulario o entrenamiento en estrategias de comprensión. (Bonavetti, 2018)

Ministerio de Educación

Es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado. (Ley General de Educación N°28044, art.79)

Consejo Nacional de Educación (CNE)

El Consejo Nacional de Educación es un órgano especializado, consultivo y autónomo del Ministerio de Educación. Tiene como finalidad participar en la formulación, concertación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Nacional, las políticas y planes educativos de mediano y largo plazo, y las políticas intersectoriales que contribuyen al desarrollo de la educación. (Ley General de Educación N°28044, art.81)

Políticas educativas

Las políticas educativas (PE) son parte de la política pública de un Estado y como la educación es un derecho universal, estas políticas deberían tratar de poner en práctica medidas y herramientas que sean capaces de asegurar la calidad de la educación. De ahí que la PE es el nombre que se le da a una serie de medidas planificadas y puestas en práctica por un gobierno.

Proyecto Educativo Nacional

El Proyecto Educativo Nacional es el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación. Se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad, a través del diálogo nacional, del consenso y de la concertación política, a efectos de garantizar su vigencia. Su formulación responde a la diversidad del país. (Ley General de Educación N°28044, art. 7)

Currículo Nacional de Educación Básica

Es un documento que muestra la visión de la educación que se desea para los estudiantes. En ese sentido, contiene los aprendizajes y las orientaciones para su formación, con la finalidad de que los estudiantes se desenvuelvan en su vida presente y futura. Es de carácter oficial con función pedagógica, puesto que acompaña al docente en su labor cotidiana, sea desde la Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Alternativa (EBA) (MINEDU, 2016).

2.4. HIPÓTESIS

De acuerdo a la naturaleza del estudio no aplica la presentación de la hipótesis.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1. TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación presenta un enfoque cualitativo, es decir que hace referencia a comprender los fenómenos, explorándolos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En atención a ello y a la naturaleza del presente estudio, los participantes estarían haciendo referencia a los documentos. De ahí que, se realizó un análisis de los documentos oficiales que forman parte de lo que se denomina “Políticas Educativas”, los cuales fueron emitidos por el órgano competente: MINEDU. Ello con la finalidad de identificar cómo las Políticas Educativas han abordado la atención de las DEAL. Este análisis se desarrolló en base a un sistema de categorías que permitió la interpretación y reflexión de toda la información recopilada.

Presenta un diseño documental, el cual es considerado como una investigación científica que, mediante un proceso formal de análisis y reflexión, examina, recopila, interpreta y concentra datos e información sobre un tema específico (Muñoz, 2011, p. 103).

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra estuvo conformada por ocho documentos de las Políticas Educativas del Perú:

- Ley N° 30797, Ley que promueve la Educación Inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación. (2018)
- Proyecto Educativo Nacional al 2036 “El reto de la ciudadanía plena”. (MINEDU, 2020)
- El Currículo Nacional de la Educación Básica. (MINEDU, 2016)
- El Programa Curricular de Educación Inicial (Ciclo II - Área de Comunicación). (MINEDU, 2016)
- El Programa Curricular de Educación Primaria (Ciclo III - Área de Comunicación). (MINEDU, 2016)

- Marco de Buen Desempeño Docente. (MINEDU,2019)
- Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente- Programa de Estudios de Educación Inicial. (MINEDU,2019)
- Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente- Programa de Estudios de Educación Primaria. (MINEDU,2019)

3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES Y CATEGORÍAS

3.3.1. Variables

La investigación presenta dos variables: Políticas Educativas y Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura.

- Las Políticas Educativas (PE) son parte de la política pública de un Estado, tratan de poner en práctica las medidas y herramientas que sean capaces de asegurar la calidad de la educación. De ahí que PE es el nombre que se le da a una serie de medidas planificadas y puestas en práctica por un gobierno.

- Las DEAL, según DSM 5 recibe alternativamente la denominación de dislexia. Esta presenta una base genética, de ahí que es considerada una condición de vida. Se hace referencia a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica.

3.3.2. Categorías

Las categorías del estudio se precisan en la siguiente tabla donde se señalan tanto las sub categorías como sus códigos.

Tabla 1. Categorías, sub categorías y códigos.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	CÓDIGOS
Predictores de la lectura	Conciencia fonológica	CF
	Conocimiento alfabético	CA
Atención psicoeducativa de las	Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura - Dislexia	DEAL
dificultades específicas del aprendizaje de la lectura -	Dislexia	

Tabla original: Elaboración propia

Donde:

a. Predictores de la lectura, son conocidos como los precursores que actúan como indicadores acerca de cómo se da el proceso de adquisición de la lectura.

- Conciencia fonológica. Esta sub categoría hace referencia a una habilidad metalingüística que consiste en la manipulación de las unidades mínimas del lenguaje oral. Lo cual permite segmentar la cadena oral del lenguaje a través de sus diversos niveles. Es considerado un predictor de la precisión en el proceso de la lectura.
- Conocimiento alfabético. Esta sub categoría hace referencia al manejo tanto del nombre como del sonido de las letras, lo cual es fundamental para aplicar las reglas de correspondencia grafema- fonema (RCGF). De ahí que es considerado un predictor que responde al principio alfabético.

b. Atención psicoeducativa, es un espacio de trabajo individual que se da con el propósito de brindar apoyo al estudiante en el desarrollo de habilidades, ello a través de la aplicación de estrategias, técnicas y herramientas. Esto con la finalidad que el educando pueda responder a las demandas académicas que le posibiliten una eficaz inserción a la vida social en todas sus dimensiones (CARA UC - Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013).

- Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura - Dislexia. Se caracteriza por ser de origen neurobiológico, y por presentar dificultad en reconocer de manera precisa las palabras, además de los problemas relacionados con la ortografía y la decodificación (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003, p. 53).
- Prevención de las DEAL. Es el espacio donde se detectan los primeros indicadores que pueden conducir a las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura. Usualmente se presentan en la etapa formativa de 3 a 5 años. Sin embargo, en la gran mayoría de caso se detectan y diagnostican hacia los grados altos de la Ed. Primaria, cuando la dificultad en la decodificación afecta la comprensión lectora y los aprendizajes de las demás áreas.
- Estrategias diferenciadas para estudiantes DEAL. Son reconocidas como la serie de acciones planeadas, cuidadosamente, para el logro de un objetivo. Están centradas en el desarrollo de habilidades fonéticas, desarrollo del vocabulario o entrenamiento en estrategias de comprensión (Bonavetti, 2018).

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la técnica de análisis documental, la cual ha permitido la revisión de los documentos que conforman la muestra señalada anteriormente.

En relación a los instrumentos de recolección se emplearon dos: la matriz bibliográfica y un cuadro de análisis de contenido, los cuales se utilizaron en la recolección de información (antecedentes) y en el análisis de los documentos, respectivamente.

La matriz bibliográfica se encuentra conformada por dos cuadros, donde el primero presenta los descriptores de búsqueda, la base de datos consultada y la ecuación de búsqueda; mientras que en el segundo se consiguen los siguientes datos: autor, objetivo, hipótesis, población, muestra, instrumento y conclusión relacionada al objetivo.

Tabla 2. Matriz Bibliográfica

Descriptores de búsqueda		Base de datos consultada	Ecuación de búsqueda		
Autor(es)	Objetivo/ Hipótesis	Población/ Muestra	Instrumento	Conclusión relacionada al objetivo	

El cuadro de análisis de contenido se encuentra estructurado tanto por el nombre del documento analizado como por las categorías, subcategorías y códigos; además de un espacio para indicar observaciones.

Tabla 3. Cuadro de análisis de contenido

Nombre del documento	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	Conciencia fonológica (CF)	Conocimiento alfabético (CA)	Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura-Dislexia (DEAL)	Prevención (PRE-DEAL)	Estrategias diferenciadas para estudiantes DEAL (ED-DEAL)	

Tabla original: Elaboración propia

3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En atención que este estudio se está realizando bajo un diseño documental se consideraron las siguientes fases:

Como primera fase se realizó la búsqueda de información a fin de seleccionar y delimitar el tema. Ello permitió establecer el planteamiento del problema, los objetivos y las categorías que se emplearían en el análisis.

Después, en una segunda fase, se concretó el acopio de información o de fuentes de información, las cuales fueron registradas en una matriz bibliográfica con el propósito de evidenciar los tipos de investigación realizados y el tratamiento que se dio al tema. En esta fase, se comenzó a establecer tanto la delimitación de la muestra como la construcción de las categorías y subcategorías: predictores de la lectura (conciencia fonológica y conocimiento alfabético) y atención psicoeducativa (dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, dislexia, prevención y estrategias diferenciadas para estudiantes DEAL).

Luego, en la tercera fase se procedió a la organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema. Esto propició la creación del marco teórico, teniendo en cuenta las variables del estudio (políticas educativas y dificultades específicas del aprendizaje de la lectura).

Posteriormente, en la cuarta fase, se procedió al análisis de los datos. Para ello se empleó un cuadro de análisis de contenido que, adaptado a la estructura de cada documento, se dio paso a verificar si los documentos de política educativa seleccionados contemplaban a las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura bajo las categorías seleccionadas.

Finalmente, en la quinta fase, se procedió a la redacción de los resultados, lo que posibilitó tanto la discusión como la presentación de las conclusiones.

3.6. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Bajo la consideración que se ha aplicado la técnica de análisis documental, en relación al primer instrumento, matriz bibliográfica, se procedió a revisar las fuentes de información y seleccionar los datos más relevantes que indicaron cómo surgió la investigación y cuáles fueron las conclusiones o hallazgos que se encontraron. Este acopio permitió vislumbrar el campo de investigación en relación al objeto de estudio.

El cuadro de análisis de contenido, segundo instrumento, permitió mostrar si el documento analizado guardaba relación con las categorías y subcategorías establecidas. Para ello, se procedió a examinar el documento a través de la unidad de análisis que fue el párrafo. Es

decir, aquella información que fuese relevante se consignaba en el margen izquierdo y se procedía a marcar con cuál criterio guardaba relación. Además, si hubiese algún hecho o dato implícito era registrado en la columna de observaciones, de ahí que se aplicaba el carácter interpretativo.

Esta organización en la recolección de datos permitió señalar tanto los resultados como discusión de los mismos y las conclusiones.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del análisis de contenido de los documentos de política educativa revisados.

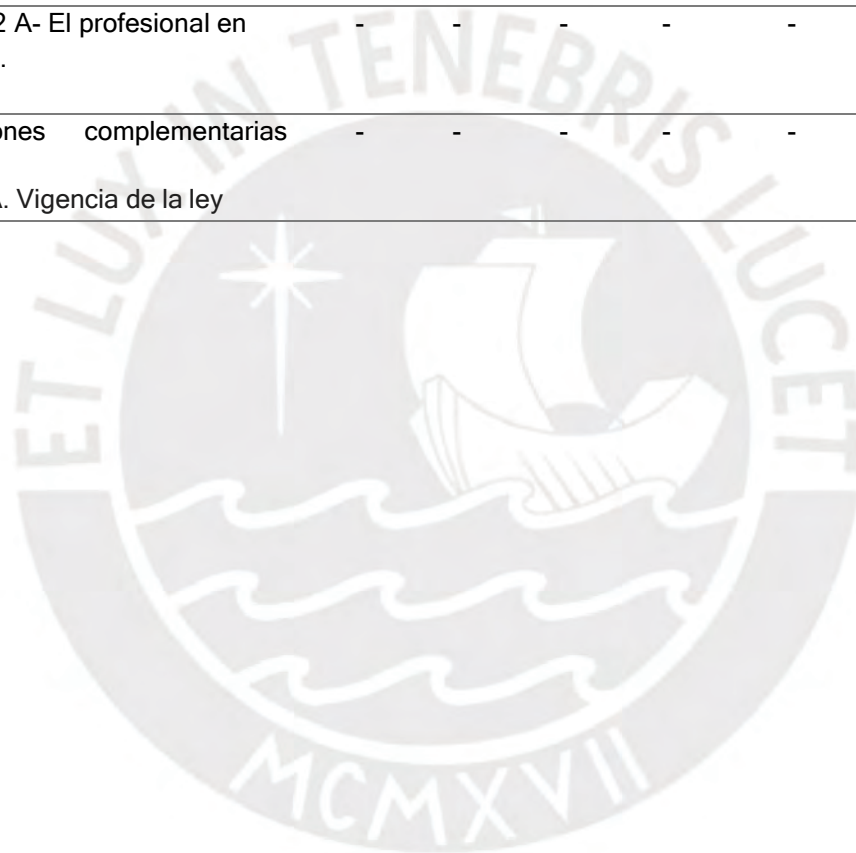
En cada documento se hace notar si este hace referencia a:

1. Los predictores de la lectura
 - a) Conciencia fonológica (CF)
 - b) Conocimiento alfabético (CA)
2. La atención psicoeducativa de las DEAL
 - a) Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura - Dislexia (DEAL)
 - b) Prevención de las DEAL (PRE-DEAL)
 - c) Estrategias diferenciadas para estudiantes con DEAL (ED-DEAL)

Una descripción detallada de este análisis se puede revisar en los Anexos.

Tabla 4. Cuadro de análisis “Ley N° 30797 que promueve la Educación Inclusiva”.

LEY N° 30797 Promueve la Educación Inclusiva, modifica el art. 52 e incorpora los artículos 19- A y 62- A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación. <i>Aprobada: 19 de junio 2018.</i>	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE- DEAL	ED- DEAL	
Artículo 1. Objeto de ley	-	-	-	-	-	.
Artículo 19- A Educación Inclusiva	-	-	-	-	-	
Artículo 62 A- El profesional en psicología.	-	-	-	-	-	
Disposiciones complementarias finales PRIMERA. Vigencia de la ley	-	-	-	-	-	



La tabla 4 presenta el análisis de la Ley N° 30797 encargada de promover la Educación Inclusiva y de modificar la Ley General de Educación en relación a los artículos 19, 52 y 62; en los cuales no se halla referencia expresa a que los estudiantes que presentan DEAL se encuentren dentro de este enfoque inclusivo.

Por otro lado, resulta apropiado resaltar otros aspectos, tales como el énfasis de que este enfoque es transversal hacia todas las modalidades (EBR, EBE y EBA) y que incorporará al profesional de psicología. En esa misma línea, se indica que son las instituciones educativas, las encargadas de desarrollar los planes que permitan atender las necesidades educativas especiales, sobreentendiéndose el apoyo del psicólogo. No obstante, la presencia de este profesional no está garantizada ni que este tenga la formación necesaria. Por lo tanto, se entiende que la escuela tiene toda la responsabilidad del caso, pero aparentemente sin el apoyo garantizado. Si a esto se suma que los antecedentes han evidenciado que muchos docentes no cuentan con las competencias mínimas para un desempeño en un aula regular, tampoco estarían preparados para atender a la diversidad sin un apoyo.

Tabla 5. Cuadro de análisis “Proyecto Educativo Nacional 2036 (PEN) “El reto de la ciudadanía plena”

PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL PEN al 2036 El reto de la ciudadanía plena 2020	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
Presentación	-	-	-	-	-	
Introducción	-	-	-	-	-	
I.-Puntos de partida del Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena	-	-	-	-	-	
II.- ¿Cómo imaginamos la educación en el Perú al 2036?	-	-	-	-	-	
III.- ¿Cómo avanzar hacia la educación que aspiramos? Diez orientaciones estratégicas	-	-	-	-	-	
IV.- Los grandes impulsores del cambio	-	-	-	-	-	
V.- Seguimiento de la educación peruana y del PEN	-	-	-	-	-	
VI.- Rol del Consejo Nacional de Educación	-	-	-	-	-	

La tabla N° 5 muestra el análisis del contenido del Proyecto Educativo Nacional al 2036 denominado “El reto de la ciudadanía plena” en el cual se evidencia que no hay mención acerca de las DEAL. Pese a ello, resulta pertinente señalar algunas secciones en las que se han abordado desde un Enfoque Inclusivo, en el que de manera indirecta se podría hacer referencia a esta población estudiantil, pero bajo la expresión de “Necesidades Educativas Especiales”. Resulta pertinente señalar que la falta de especificidad acerca de quiénes conforman estas necesidades educativas, pareciera que la población estudiantil con DEAL fuese invisible para el sistema educativo y por ende no recibe atención. Esto podría explicar que al ser omitido no hay la implementación respectiva en las Políticas Educativas.

El presente documento se encuentra desarrollado bajo el enfoque de Derechos Humanos, donde se indica que el proceso de aprendizaje se encuentra centrado en la persona, con fines que esta desarrolla su potencial en pleno y pueda vivir en una sociedad democrática. Entre los diversos rasgos por los que se puede caracterizar esta sociedad, se encuentra la inclusión y la equidad. Desde esta perspectiva social, se promueve la igualdad de oportunidades para todos y con una especial consideración a aquellos que manifiesten NEE.

Este anhelo para el 2036 se encuentra en la visión, en los propósitos y en las orientaciones estratégicas. Todas desde una dimensión social, promoviendo la igualdad de oportunidades con fines de que se alcancen los aprendizajes esperados de acuerdo a lo establecido en el currículo con la participación apropiada y pertinente de los diversos agentes.

Tabla 6. Cuadro de análisis “Currículo Nacional de Educación Básica”

CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEA	PRE-	ED-	
			L	DEAL	DEAL	
Aprobado: 2 de junio del 2016						
Implementación: 1 de enero 2017						
I.-Retos para la Educación Básica y perfil de egreso.	-	-	-	-	-	
¿A qué educación aspiran los peruanos para enfrentar los desafíos del presente siglo?	-	-	-	-	-	
El perfil de egreso de la Educación Básica	-	-	-	-	-	
II.- Enfoques transversales para el desarrollo del perfil del egreso.	-	-	-	-	-	
Inclusivo o de atención a la diversidad	-	-	-	-	-	
III.- Definiciones claves que sustentan el perfil de egreso	-	-	-	-	-	
Competencias y capacidades	-	-	-	-	-	
IV.- Competencias, capacidades y estándares de aprendizaje nacionales de la Educación Básica.	-	-	-	-	-	
Descripción de los niveles del desarrollo de la competencia n°8 “Lee diversos textos escritos en su lengua materna”.	-	-	-	-	-	
V.- Organización de la Educación Básica y sus planes de estudio.	-	-	-	-	-	
Organización de la Educación Básica	-	-	-	-	-	
Áreas curriculares, competencias y niveles educativos de la Educación Básica Regular	-	-	-	-	-	
Distribución de horas por niveles	-	-	-	-	-	
Plan de estudios de la Educación Básica Alternativa-43	-	-	-	-	-	
VI.- Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las competencias	-	-	-	-	-	
Orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje	-	-	-	-	-	
VII.- Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula	-	-	-	-	-	
VIII.- Orientaciones para la diversificación curricular.	-	-	-	-	-	

Consideraciones para la diversificación del Currículo Nacional de la Educación Básica	-	-	-	-	-
Adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad	-	-	-	-	-

La tabla 6 muestra el análisis de contenido del Currículo Nacional de Educación Básica. Tras un minucioso análisis, se observó que no se hace referencia a las DEAL ni a su atención educativa entendida como estrategias pedagógicas para la prevención, detección o atención psicoeducativa en relación a la evaluación, atención especializada y orientación a los padres y profesores. Todo ello en consecuencia, como se ha mencionado, a que las DEAL al no estar asociadas a discapacidad intelectual, no están consideradas dentro de las NEE.

Sin embargo, resulta significativo presentar un análisis sobre cómo es abordado el enfoque inclusivo. Es así que mientras en la I parte “Retos para la educación básica y perfil de egreso” se le hace referencia de forma implícita; en la II parte “Enfoques transversales para el desarrollo del perfil del egreso”, a través del enfoque inclusivo, indica que todos los estudiantes tienen derecho a recibir la misma calidad de aprendizaje independientemente de las diferencias culturales, sociales, étnicas o religiosas, condición de discapacidad o de estilos de aprendizaje.

Un aspecto que llama poderosamente la atención fue el hecho que en la V parte “Organización de la Educación Básica y su plan de estudio” se presentan las diversas modalidades. Una de ellas es la Educación Básica Especial (EBE), la cual está encargada de atender desde un enfoque inclusivo a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación. En el pie de página se especifica que la EBE está conformada por estudiantes con discapacidad intelectual severa o no asociada a discapacidad y que tienen los mismos estándares de aprendizaje de EBR, pero no hay indicios de cómo se va a lograr esto. Además, que el Estado a través de las instituciones educativas son los encargados de garantizar los medios, recursos y adaptaciones curriculares.

En lo que respecta, a la VII parte acerca de las “Orientaciones para la Evaluación Formativa de las competencias en el aula” se menciona que, dentro de las competencias docentes, ellos deben atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas, a fin de acortar brechas y evitar rezago, deserción o exclusión. Ello de forma general y sin especificación alguna. Por último, en la VIII parte “Orientaciones para la diversificación curricular” enfoca las diferencias individuales a

consecuencia de la diversidad cultural, étnica y lingüística. Es en esta sección que faltó considerar a aquellos estudiantes que presentan diferencias en sus procesos cognitivos tales como las DEAL, que manifiestan características de procesamiento fonológico diferenciadas, no asociados a discapacidad que les dificulta aprender el lenguaje escrito con una educación regular. Asimismo, indica que se diversifica si es que el niño o joven presenta discapacidad, talento o altas capacidades considerando los lineamientos de inclusión, interculturalidad y bilingüismo; perdiendo de vista que los estudiantes con DEAL también requieren de este tipo de apoyo. Solo en la sección “Adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad” se especifica que estas se realizarán a fin de responder a las necesidades particulares y se brindará el soporte teniendo en cuenta la evaluación psicopedagógica, además de contar con el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Esta última sección se debería incluir a los estudiantes con DEAL, pese a que estas no son una discapacidad sino una condición neurobiológica.

Tabla 7. Cuadro de análisis “Programa Curricular de Educación Inicial”

Programa Curricular de Educación Inicial 2016	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
I. El nivel de Educación Inicial	-	-	-	-	-	
1.1 Los ciclos que atiende el nivel de Educación Inicial Ciclo I (De 0 a 2 años) Ciclo II (De 3 a 5 años)	-	-	-	-	-	
1.2 Formas de atención en el nivel de Educación Inicial Principios que orientan la Ed. Inicial.	-	-	-	-	-	
II.- Enfoques transversales en el nivel de Educación Inicial	-	-	-	-	-	
2.1 ¿Cómo se abordan los enfoques transversales en la vida escolar?	-	-	-	-	-	
III. Orientaciones para planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa	-	formativa?	-	-	-	
3.1 ¿Qué entendemos por planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la evaluación						



3.2 ¿Qué considerar al momento de planificar?					
3.3 ¿Qué tipos de planificación hay?					
3.4 ¿Cómo planificar?					
❖ Determinar el propósito de aprendizaje con base en las necesidades de aprendizaje identificadas.					
❖ Establecer los criterios para recoger evidencias de aprendizaje sobre el progreso.					
❖ Diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje.					
IV. Tutoría y orientación educativa en el nivel de Educación Inicial	-	-	-	-	-
4.1 La tutoría y el acompañamiento a las familias	-	-	-	-	-
V. Espacios, materiales y recursos educativos y el rol del adulto en el nivel de Educación Inicial	-	-	-	-	-
5.1 Sobre los espacios educativos	-	-	-	-	-
5.2 Sobre los materiales					
5.3 Sobre el rol del adulto					
VI. Áreas curriculares	-	-	-	-	-
6.3 Área de Comunicación	-	-	-	-	-
6.3.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el Área de Comunicación.					
6.3.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y sus desempeños por edad.					
Competencia					
Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna					
Estándares de aprendizaje					
Desempeños por edad					
Ciclo II					
Desempeños a los 3 años					
Desempeños a los 4 años					
Desempeños a los 5 años					

Condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias relacionadas con el área de comunicación	-	-	-	-	-
VII. Competencias transversales	-	-	-	-	-

En la tabla 7 aparecen los resultados del análisis de contenido del Programa Curricular de Educación Inicial. Resulta relevante mencionar que respetando la estructura del documento se procedió a examinar todo en los primeros apartados. Sin embargo, en la VI parte denominada “Áreas Curriculares” solo se estudió el área de Comunicación, con especial énfasis en la competencia “Lee diversos textos escritos en su lengua materna”, debido a que guarda relación con el tema de investigación.

Durante la revisión del documento no se encontraron, de forma expresa la enseñanza explícita de la conciencia fonológica (CF) y conocimiento alfabético (CA), los cuales favorecen el aprendizaje de las Reglas de Conversión Grafema- Fonema (RCGF) y en consecuencia una descodificación precisa y fluida, que debería ser uno de los objetivos al inicio del aprendizaje inicial de lectura. Además, posibilitan la prevención, detección y atención oportuna a la población estudiantil que pudiera presentar indicadores de DEAL. No obstante, se localizaron apartados que, de mejorar la precisión del contenido y considerar a las DEAL dentro de las necesidades educativas, podrían favorecer a una mejor atención a los niños que presenten dicha condición. Básicamente, se hallaron en cuatro secciones: Orientaciones para planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa; Tutoría y orientación educativa en el nivel de educación inicial; Espacios, materiales y recursos educativos y el rol del adulto en el nivel de educación inicial; y Condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias relacionadas con el área de comunicación.

Partiendo de la premisa que, en el nivel Inicial, ciclo II (De 3 a 5 años), se pueden detectar a los niños que se perfilan como cuadros potenciales de DEAL, es que se han observado algunas secciones. En la sección III cuando se brindan las orientaciones de planificación, el educador al tener que revisar los niveles esperados de los estándares de aprendizaje verificará cuán cerca o lejos se encuentra el niño del estándar. Esto constituye una fase en la que el docente podría estar en alerta si tuviese conocimiento sobre las DEAL y si se considerara a esta condición en los documentos de las políticas educativas. En esa misma línea, también se observaron espacios de estrategias diferenciadas cuando se enuncia que se brinda oportunidades para atender las necesidades individuales y que las evidencias permiten contemplar los progresos o dificultades que tengan los niños en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, estos espacios no resultan fructíferos por no indicar desde los

desempeños, las actividades relacionadas a la conciencia fonológica y conocimiento alfabético. Esto al ser desconocido por el educador, resulta poco probable que pueda estar en alerta o detectar casos de DEAL.

En la sección IV, se nota una fase de alerta cuando se afirma que el tutor debe conocer las fortalezas, necesidades, estilo o ritmo de aprendizaje de sus niños. Esto se complementa cuando se señala que debe mantener contacto con la familia a fin de comprender la historia de cada uno de sus alumnos. Lo cual sería importante ya que en este diálogo se podría conversar con la familia sobre posibles antecedentes de DEAL y de ser afirmativo, los docentes podrían brindar los apoyos educativos con más ahínco. Esta fase se mantiene en la sección V cuando se subraya que el rol del adulto (profesor, auxiliar o padres) es registrar todo aspecto relevante en el desarrollo del niño.

Por último, en la sección VI, en referencia a las condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas, se plantean como actividades demasiado básicas del lenguaje oral: rimas, canciones, trabalenguas; más no las actividades de los diferentes niveles de CF, así como la CA. Todos estos espacios de acompañamiento serían de gran ayuda en caso de un DEAL, solo si se precisara la existencia del mismo y si fuese de conocimiento explícito (prevención, detección y atención educativa) por parte del educador. Desafortunadamente, esa no es la realidad de la presente propuesta curricular para el nivel de Educación inicial que es suma importancia para la posterior consecución de diversos aprendizajes que tienen un impacto directo en su calidad de vida, tal como lo es la lectura.

Tabla 8. Cuadro de análisis “Programa Curricular de Educación Primaria”

Programa Curricular de Educación Primaria 2016	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
I.- El nivel de Educación Primaria	-	-	-	-	-	
1.1.- Los ciclos que atiende el nivel de Educación Primaria Ciclo III	-	-	-	-	-	
II.- Enfoques transversales en el nivel de Educación Primaria	-	-	-	-	-	
2.1 ¿Cómo se abordan los enfoques transversales en la vida escolar?	-	-	-	-	-	

III. Orientaciones para planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación	-	-	-	-	-
3.1 ¿Qué entendemos por planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la evaluación formativa?	-	-	-	-	-
3.2 ¿Qué considerar al momento de planificar					
3.3 ¿Qué tipos de planificación hay?					
Programación anual					
Unidades didácticas					
3.4 ¿Cómo planificar?					
IV. Tutoría y orientación educativa en el nivel de Educación Primaria	-	-	-	-	-
4.1 ¿Cómo se relaciona la Tutoría y orientación educativa con los enfoques transversales?	-	-	-	-	-
4.2 ¿Cómo se relaciona la Tutoría y orientación educativa con el desarrollo de competencias?					
4.3 ¿Cómo identificar las necesidades de orientación del grupo de estudiantes?					
4.4 ¿Cómo trabajamos la tutoría en el nivel de Educación Primaria?					
La tutoría grupal					
La tutoría individual					
4.5 ¿Cómo trabajar con las familias?					
V. Espacios educativos, materiales y rol del adulto en el nivel de Educación Primaria	-	-	-	-	-
5.1 Sobre los espacios educativos	-	-	-	-	-
5.2 Sobre los materiales y recursos educativos					
5.3 Sobre el rol docente					
VI. Áreas curriculares	-	-	-	-	-
6.1 Área de Personal Social	-	-	-	-	-
6.2 Área de Educación Física					
6.3 Área de Arte y Cultura					
6.4 Área de Comunicación					
6.4.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el área de Comunicación.					
6.4.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños por grado.					

-
- 6.5 Área de Castellano como segunda lengua
 - 6.6 Área de Inglés como lengua extranjera
 - 6.7 Área de Matemática
 - 6.8 Área de Ciencia y Tecnología
 - 6.9 Área de Educación Religiosa
-

VII. Competencias transversales - - - - -

La tabla 8 presenta el análisis del contenido del Programa Curricular de Educación Primaria. Resulta pertinente mencionar que en la VI parte titulada “Áreas Curriculares” solo fue analizada el área de Comunicación, III ciclo y la competencia: “Lee diversos textos escritos en su lengua materna”. Esto debido a que en primer y segundo grado se prevé que los estudiantes inicien su aprendizaje de lectura y son evidentes los progresos o dificultades que pudieran presentar. Cabe resaltar que en estos grados buena parte de la carga horaria en el área de comunicación está orientada a la alfabetización. En los grados posteriores, la lectura es una herramienta para la consecución de otros aprendizajes. En consecuencia, es un momento álgido para la detección de indicadores de posibles casos de DEAL.

Sin embargo, no se ha encontrado que se le haga mención o referencia de forma explícita como una condición de vida que puede comprometer de manera importante el desarrollo de las competencias relacionadas al lenguaje escrito. Ello se debería a que el enfoque del área no contempla la complejidad de los procesos cognitivos de la lectura, que tal como se puede apreciar en el modelo de la CSL, la comprensión lectora se explica en gran parte por la interacción de dos componentes descodificación y comprensión del lenguaje oral. Dado el carácter evolutivo de este modelo, se indica que los primeros grados de la primaria se debe lograr una adecuada descodificación y para ello es necesario el desarrollo de habilidades previas al aprendizaje inicial de la lectura tales como la CF y CA. Al consolidarse la descodificación, facilitarán recursos para que el lector pueda desplegar sus habilidades de vocabulario, construcción de inferencias y conocimientos previos para construir e integrar el mensaje del texto. Esta mirada cognitiva de la lectura podría complementar el enfoque comunicativo del área tal como se puede apreciar en otras propuestas curriculares.

En la descripción de los apartados “Orientaciones para planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Sección III)”, “Tutoría y orientación educativa en el nivel de Educación Primaria y Espacios educativos (Sección IV)” y “Materiales y rol del adulto en el nivel de Educación Primaria (Sección V)” se aprecia que son espacios con potencial para

la atención de los estudiantes con DEAL. Pero al no considerarse esta condición en este y otros documentos de las políticas educativas; estos estudiantes se quedan sin atención. De esta manera, se vulneran sus derechos a una educación que responda a sus necesidades educativas.

En relación a la sección III, al momento de planificar, el educador debe tener como referente los estándares de aprendizaje y los desempeños del grado. Esta revisión, aunada a una adecuada capacitación sobre las DEAL, le permitiría identificar a los estudiantes cuyas dificultades coinciden con esta condición. A ello se suman las evidencias, que permitirán identificar las necesidades y replantear los propósitos de aprendizaje. Los productos permitirán tanto al educador como educando evidenciar los progresos y dificultades, de igual forma de atender las necesidades particulares a través de la generación de oportunidades y con una retroalimentación descriptiva del proceso de aprendizaje. Es decir, dentro de la planificación hay espacios que bien se podrían aprovechar para atender a los estudiantes con DEAL, pero lamentablemente no está contemplada en el programa curricular u otros documentos de las políticas educativas.

En esa misma línea, la sección IV, a través del desarrollo de los enfoques transversales, el tutor debe favorecer el desarrollo de una convivencia armoniosa, con respeto a la diversidad y promoción a la inclusión. En el marco de estos enfoques transversales, los estudiantes con DEAL no deberían estar en riesgo de ser excluidos. Además, el tutor, al estar en constante interacción y observación con sus estudiantes, podrá detectar indicadores de posibles casos de DEAL. Lo cual podría respaldar con la información que puede recoger de ciertos instrumentos como diagnósticos educativos, autoevaluaciones y entrevistas con los PPF que le darán acceso a la historia familiar, académica, social y emocional de sus estudiantes. Lo cual es de suma ayuda en estos casos ya que podrá compartirlo con el psicólogo educativo, los demás profesores y autoridades educativas a fin de prevenir, derivar el caso de ser necesario y brindar una respuesta educativa en beneficio del estudiante. Todo lo descrito sería favorable para los estudiantes con DEAL si el sistema educativo lo hubiese considerado, pero al no considerarlo; nuevamente se aprecia que esta población estudiantil quedará relegada.

En la sección V, el acompañamiento del docente es de suma importancia, porque a través de la observación y recojo de evidencia podrá distinguir las diferencias entre sus estudiantes. Ello se verá traducido en la comprensión de las necesidades y elaboración de materiales que le ayuden a superar ciertas diferencias en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Esto contribuiría a la formulación de una posible estrategia para atender a los estudiantes con DEAL. Ello podrá ser posible, si es que el sistema educativo considerara

las DEAL y capacita a los docentes para que brinden el acompañamiento anteriormente descrito.

Resulta pertinente señalar, que en la sección VI, el área de comunicación presenta la competencia de “Lee diversos textos escritos en su lengua materna”, sin contemplar a aquellos estudiantes que tengan DEAL. Ello se manifiesta en la descripción de sus capacidades, así como sus estándares y desempeños. Subrayando la interacción lectora, texto y contexto; dejando de lado la complejidad cognitiva que implica el proceso de leer, más aún en un caso de DEAL.

De manera transversal se observa que el CNEB dentro de su estructura presenta apartados que orientan la labor pedagógica y que cuentan con un potencial para poder brindar una respuesta educativa a las DEAL. Sin embargo, al no mencionarlo de manera explícita, no contempla a los niños que tienen esta condición e imposibilita algún tipo de atención educativa. Lo cual menoscaba su derecho a una educación de calidad acorde a sus necesidades

Tabla 9. Cuadro de análisis “Marco de buen Desempeño Docente”

Marco de buen Desempeño Docente	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
Presentación	-	-	-	-	-	
I.- Una nueva docencia para cambiar la educación	-	-	-	-	-	
1.1.- Necesidad de cambios en la identidad, el saber y la práctica de la profesión docente en el Perú	-	-	-	-	-	
1.2.-La docencia y los aprendizajes fundamentales						
1.3.- La docencia y la escuela que queremos.						
1.4.- Nueva visión de la profesión docente						
Dimensiones de la profesión Docente						
Dimensiones compartidas con otras profesiones						
Dimensiones específicas de la docencia.						
II. El Marco de buen Desempeño Docente	-	-	-	-	-	

2.1.- Definición y propósitos

Propósitos específicos del Marco de buen Desempeño Docente.

2.2.- Los cuatro dominios del marco.

Dominio 1:

Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Dominio 2:

Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Dominio 3:

Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Dominio 4:

Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

2.3.- Las nueve competencias docentes

Dominio 1:

Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Competencia 1 y 2

Dominio 2:

Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Competencia 3, 4 y 5

Dominio 3:

Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Competencia 6 y 7

Dominio 4:

Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Competencia 8 y 9

2.4.-Los desempeños

Dominio 1.

Competencia 1

Desempeño del 1 al 3

Competencia 2

Desempeño del 4 al 9

Dominio 2

Competencia 3.

Desempeño del 11 al 17

Competencia 4
Desempeño del 18 al 24

Competencia 5
Desempeño del 25 al 29

Dominio 3
Competencia 6
Desempeño del 30 al 32

Competencia 7
Desempeño del 33 al 35

Dominio 4
Competencia 8
Desempeño del 36 al 38

Competencia 9
Desempeño 39 y 40

La tabla 9 presenta el análisis del Marco de Buen Desempeño Docente, donde no se localizó referencia alguna o mención a las DEAL y su atención desde el ámbito pedagógico. Ello llamó la atención porque el documento se presenta como un instrumento de política educativa que está al servicio de las tres políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al 2016: Aprendizajes de calidad y cierre de brechas, Desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia y Modernización y descentralización de la gestión educativa. Siendo la primera de interés por la relación que guarda con este estudio. Sobre todo, si se tiene en cuenta que esta condición de vida afecta alrededor del 10 al 15% de la población escolar según estudios internacionales. (Organización Médica Colegial de España, 2021)

No obstante, a lo largo del análisis, se han evidenciado desempeños dirigidos hacia la atención a las NEE. Siendo el caso del desempeño 14 que las aborda desde el reconocimiento de las fortalezas del estudiante como medio para compartirlos con los grupos heterogéneos y la aplicación de estrategias que promuevan el empoderamiento de estos estudiantes. Del mismo modo, el desempeño 24 apunta a que el docente integrará al estudiante con NEE al grupo, seleccionará los logros de aprendizaje, presentará organizadores gráficos que le ayuden a retener la información y evaluará junto a su alumno el grado de satisfacción de su aprendizaje. Estos desempeños reflejan que, si bien existe la intencionalidad de atenderlos, hay un importante vacío al no especificar quiénes comprenden esta población estudiantil denominada NEE ni detallar cómo se realizará. Ello cobra mayor relevancia aún si se tiene en cuenta que la mayoría de las escuelas y los

docentes se guía por el CNEB, en consecuencia, no tienen las nociones básicas que puedan orientar una real atención a la diversidad.

Por otro lado, se encontraron otros desempeños como el 16 que brinda una “Atención a la Diversidad”, pero una diversidad a consecuencia del género, prácticas culturales y en el contexto de personas con discapacidad. Ante tal descripción, no se haría referencia a un caso DEAL. En esta misma línea se presenta el desempeño 25 que promueve una evaluación diferenciada, la cual se realizará teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, las diversas formas de aprender según las prácticas culturales y empleando como instrumentos a la observación, entrevistas, entre otros. Esta descripción resulta ser bastante confusa, porque no se determina a qué se denomina “ritmos y formas de aprendizaje”. No se hace mención a la atención a las dificultades de aprendizaje. Además de considerar poco fiables los instrumentos señalados.

En conclusión, este documento presenta una respuesta parcial frente a la atención a la diversidad que dificulta una real educación inclusiva. Pues no especifica varios aspectos que son básicos para una práctica efectiva en las aulas y porque no aclara quiénes serían los estudiantes que necesitarían dichos apoyos. No obstante, si se tiene en cuenta los otros documentos analizados, se inferiría que se hace referencia a los estudiantes con discapacidad cognitiva, física o sensorial y a los que presenten altas capacidades, pero no a las que presentan la condición de DEAL.

Tabla 10. Cuadro de análisis “Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Inicial.”

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Inicial 2019	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
Presentación	-	-	-	-	-	
Capítulo I. Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente.	-	-	-	-	-	
1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior	-	-	-	-	-	
1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente.						
1.2.1. Demandas de la educación básica que debe atender la						

Formación Inicial Docente en el siglo XXI

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia

Capítulo II. Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

2.2. Dominios y competencias del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente.

Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Competencia 1

Capacidad

Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Competencia 3

Capacidades

Competencia 4

Capacidades

Competencia 5

Capacidades

Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Competencia 7

Capacidades

Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente.

Competencia 8

Capacidades

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

1. Enfoque de derechos

2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad

3. Enfoque intercultural

4. Enfoque de igualdad de género

5. Enfoque ambiental

- 6. Enfoque de orientación al bien común
- 7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia

Capítulo 3. Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente

- 3.1. El modelo curricular
- 3.2. Fundamentos curriculares
 - 3.2.1. Fundamentos epistemológicos
 - 3.2.2. Fundamentos pedagógicos
- 3.3. Flexibilidad curricular
- 3.4. Componentes curriculares
 - 3.4.1. Componente formación general
 - 3.4.2. Componente formación en la práctica e investigación
 - 3.4.3. Componente formación específica
- 3.5. Articulación horizontal y articulación vertical
 - 3.5.1. Articulación horizontal
Mapa curricular
 - 3.5.2. Articulación vertical
- 3.6. Cursos y módulos
 - 3.6.1. Curso
 - 3.6.2. Módulo
- 3.7. Horas y créditos
- 3.8. Malla curricular
- 3.9. Plan de Estudios

Capítulo 4. Descripción de los cursos y módulos de DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial.

- 4.1. Año 1
 - Ciclo I
 - Ciclo II
 - 4.2. Año 2
 - Ciclo III
 - Ciclo IV
 Inclusión educativa para la atención a la diversidad.
 - 4.3. Año 3
 - Ciclo V
 - Ciclo VI
-

4.4. Año 4

Ciclo VII

Ciclo VIII

Atención a las necesidades educativas especiales.

El propósito del curso es que los estudiantes de FID reflexionen sobre lo que significa una escuela inclusiva que apuesta por entornos en los que todos los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Desde el enfoque de atención a la diversidad aborda las necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual, trastornos del espectro autista y sordo ceguera) como las no asociadas (trastorno específico del aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje, trastornos mentales y del comportamiento, talento y superdotación, enfermedades raras, talla baja y estudiantes en condición de hospitalización).

X

4.5. Año 5

Ciclo IX

Ciclo X

Capítulo	5.	Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias	-	-	-	-	-
----------	----	--	---	---	---	---	---

profesionales docentes.

5.1.	Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje.	-	-	-	-	-
------	---	---	---	---	---	---

5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación.

5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia tecnológica digital

5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID

5.5. Orientaciones para desarrollar los enfoques transversales en el proceso formativo

5.6. Orientaciones para la diversificación curricular

La tabla 10 presenta el análisis del Diseño Curricular Básico Nacional - Programa de Estudios de Educación Inicial encontrándose en el capítulo 4 en la descripción del curso “Atención a las Necesidades Educativas Especiales” la mención de quiénes conforman dicha población estudiantil. Entre ellos se hace referencia explícita a las DEAL o Trastornos Específico de Aprendizaje, bajo la consideración del DSM 5. Lo hallado resulta aliciente porque dicha precisión implica que los futuros docentes tendrán conocimiento sobre sus características y, de esta manera, prevenir, detectar y atender a los estudiantes con dicha condición.

Sin embargo, resulta apropiado mencionar que, si bien se ha encontrado dicha mención, llama la atención que a lo largo del documento se haya hecho referencia a las NEE - NEAE como una generalidad, con escasa precisión e incluso en el capítulo 2 donde se hace referencia al Enfoque Inclusivo es visto desde una dimensión sociocultural y describe que este contempla a los discapacitados y los que tienen diferentes estilos de aprendizaje. Resulta significativa la mención acerca de la polémica que existe en torno a la terminología “Estilos de aprendizaje”, que si bien algunos autores señalan que es de suma importancia porque permite comprender cómo aprenden los alumnos, lo cierto es que otros cierran dicha proposición cuando afirman que hay escasos estudios sobre el funcionamiento del cerebro durante el aprendizaje. Dicho en otras palabras, no hay suficientes investigaciones que demuestren la base fisiológica del aprendizaje del cerebro humano para aceptar o desterrar los estilos de aprendizaje. (Roig- Vila, 2019)

Por otro lado, en el análisis de este documento se reafirma que es considerado una Política Educativa bajo un modelo curricular con el fiel propósito de formar docentes capaces de afrontar desafíos y seguir contribuyendo a la formación integral de sus estudiantes. En esa misma línea, es que se encuentra la coincidencia con los análisis anteriores que el Enfoque Inclusivo y la Atención a la Diversidad se da desde una dimensión sociocultural y que el desarrollo de la Comunicación (el lenguaje oral y el sistema de la escritura) se ve desde una práctica social del lenguaje. Este enfoque se podría complementar con los aportes de las investigaciones en neurociencias y psicología cognitiva, sobre todo en lo que se refiere al aprendizaje del lenguaje escrito y con ello facilitar la atención a las DEAL

Tabla 11. Cuadro de análisis “Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Primaria.”

Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Primaria. (2019)	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE- DEAL	ED- DEAL	
Presentación	-	-	-	-	-	
Capítulo 1. Desafíos y contextos de la Formación Docente Inicial	-	-	-	-	-	
1.1.-Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente.	-	-	-	-	-	
1.2.-Situación actual de la Formación Inicial Docente						
1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI						
1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia.						
Capítulo 2. Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente	-	-	-	-	-	
2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso	-	-	-	-	-	
2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente						
2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente						
2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente						
1. Enfoque de derechos						
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad						
3. Enfoque intercultural						
4. Enfoque de igualdad de género						
5. Enfoque ambiental						
6. Enfoque de orientación al bien común						
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia						
Capítulo 3. Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente.	-	-	-	-	-	
3.1. El modelo curricular	-	-	-	-	-	
3.2. Fundamentos curriculares						
3.2.1. Fundamentos epistemológicos						
3.2.2. Fundamentos pedagógicos						

Formación basada en competencias

cuánto han avanzado los

3.3. Flexibilidad curricular

3.4. Componentes curriculares

3.4.1. Formación General

3.4.2. Formación en la Práctica e Investigación

3.4.3. Formación Específica

3.5. Articulación horizontal y articulación vertical

3.5.1. Articulación horizontal

Mapa curricular

3.5.2. Articulación vertical

3.6. Cursos y módulos

3.6.1. Curso

3.6.2. Módulo

3.7. Horas y créditos

3.8. Malla curricular

3.9. Plan de estudios

Capítulo 4. Descripción de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria

4.1. Año 1

Ciclo I

Ciclo II

4.2. Año 2

Ciclo III

Desarrollo Personal II

Ciclo IV

4.3. Año 3

Ciclo V

Ciclo VI

4.4. Año 4

Ciclo VII

Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID desarrolle habilidades para la atención de las necesidades educativas especiales, considerando ajustes razonables y medidas de apoyo para garantizar su derecho a la educación con equidad y promover ambientes de aprendizaje de calidad. El curso promueve que el estudiante de FID conozca las

X

diversas características de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde el modelo social y necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad (problemas de aprendizaje como discalculia, dislexia, TDAH, TEA, condición de salud, enfermedades raras o huérfanas, entre otros) en el aula de educación primaria. Asimismo, aborda el estudio de diversas concepciones, paradigmas, principios y normas legales vigentes (nacionales e internacionales) y diferentes modelos de servicio educativo que den a conocer las oportunidades de aplicar estrategias para desarrollar competencias desde pedagogías de la diversidad. El curso permite realizar adecuaciones necesarias que faciliten la accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del servicio educativo, y promuevan las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados sin discriminación. Asimismo, da a conocer las prácticas de gestión que se requieren implementar en las instituciones educativas que generen condiciones favorables de aprendizaje para todos los estudiantes, así como estrategias para el trabajo con familias y comunidad que impulse la generación de altas expectativas sobre los estudiantes. (p.95)

Ciclo VIII
 4.5. Año 5
 Ciclo IX
 Ciclo X

Capítulo 5. Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes.

5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje

-
- 5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación
 - 5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital
 - 5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID
 - 5.5. Orientaciones para la diversificación curricular
-

La tabla 11 presenta el análisis del Diseño Curricular Básico Nacional - Programa de Estudios de Educación Primaria. En dicho documento se ha mencionado el término “Dislexia”, que es una forma de llamar a las DEAL, dentro de las Necesidades Educativas en el Capítulo 4 en la descripción de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios en la sumilla del curso “Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II” que se cursa en el cuarto año de la carrera- ciclo VII. Señala que el futuro docente realizará un estudio de diversas concepciones, paradigmas, principios y normas legales con fines de conocer estrategias que les permita el desarrollo de competencias desde las Pedagogías de la Diversidad. En esa misma línea señala que contará con las nociones necesarias que le permitan realizar adecuaciones necesarias que faciliten la accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del servicio educativo. Del mismo modo, presenta prácticas de gestión para que señale medidas que se deberían implementar en la institución educativa con fines de generar condiciones óptimas de aprendizaje, donde la familia y la comunidad tendrán un rol activo.

A la luz de lo hallado y en función a los objetivos del presente trabajo, la propuesta de este curso resulta de mayor interés, pues con ello se aseguraría que el docente del nivel de primaria esté en la capacidad de poder detectar, derivar y realizar las respectivas diversificaciones a los niños con indicadores y diagnóstico de DEAL. Lo cual sería una forma de concretar la intencionalidad de brindar una atención a estos estudiantes que son parte de la diversidad del aula y de responder a su derecho a recibir una educación de calidad acorde a sus características.

Resulta pertinente señalar que, pese a lo descrito anteriormente, existen otros cursos denominados “Aprendizaje de la Comunicación I” y “Aprendizaje de la Comunicación II” cuyo objetivo es proveer a los futuros docentes de conocimientos teóricos y prácticos para la enseñanza del lenguaje escrito desde enfoque comunicativo y con prácticas sociales del lenguaje. Ello se debería complementar con los aportes científicos de la psicología

cognitiva, lo cual permitiría desarrollar habilidades prelectoras como la CF y el CA, para que los estudiantes puedan tener un exitoso aprendizaje inicial de la lectura y a su vez favorecer la detección oportuna de los estudiantes con indicadores de DEAL. Ello lleva a plantarse si la falta de visibilidad de las DEAL está relacionada por el enfoque de esta área, el cual estaría limitando el desarrollo pleno de las competencias de la lectura y escritura y en todos los aprendizajes que se basan en estas competencias.

Finalmente, cabe recalcar que, si bien se ha encontrado la mención explícita de Dislexia; a lo largo de este y otros documentos, se ha podido evidenciar que se entiende por “Diversidad” a diversas variables de tipo socio- cultural, discapacidad de tipo cognitivo, sensorial y físico; así como a los estilos de aprendizaje. Se ha hecho mención que esta última denominación carece de sustento científico. No se podría considerar a las DEAL como una discapacidad, porque no está asociada a ella. Sin embargo, requiere de ciertos apoyos para poder lograr un mejor desempeño de sus competencias relacionadas al lenguaje escrito.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presente investigación ha considerado como eje fundamental el análisis de algunos documentos de las políticas educativas en relación a la atención a los estudiantes con DEAL. Para ello se han contemplado, por un lado, la presencia de los predictores de la lectura: conciencia fonológica y conocimiento alfabético; cuya enseñanza explícita desde el nivel de educación inicial favorece el aprendizaje inicial del lenguaje escrito y facilita a los docentes y demás actores educativos la detección oportuna de estudiantes con indicadores de DEAL. Por otro lado, la atención psicoeducativa de las DEAL que se concretaría en la prevención y estrategias diferenciadas para estudiantes con DEAL.

El objetivo general, analizar las políticas educativas del Perú relacionadas a la atención de las DEAL, habilidades predictoras y atención psicoeducativa, en el periodo 2015 -2020, se cumplió. Esto se evidenció a través de la revisión, comprensión, análisis, interpretación y reflexión de ocho documentos: Ley N°30797, ley que promueve la educación inclusiva y modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19- A y 62- A en la ley 28044, Ley General de Educación; Proyecto Educativo Nacional- PEN al 2036; Currículo Nacional de Educación Básica; Programa curricular de Educación Inicial; Programa curricular de Educación primaria; Marco de Buen Desempeño Docente, Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente -Programa de Estudios de Educación Inicial y Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente-

Programa de Estudios de Educación Primaria.

El primer objetivo específico, señalar la presencia de la conciencia fonológica en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020, no se pudo registrar, puesto que en los documentos revisados no se hace mención explícita o alusión a dicho predictor. No obstante, cabe precisar que en el documento denominado Programa Curricular de Educación Inicial, en la sección VI, en referencia a las Condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas, se plantean como actividades básicas del lenguaje oral: rimas, trabalenguas, mas no las actividades de los diferentes niveles de CF.

Este hallazgo llama la atención considerando que Altamirano (2010), colaborador del MINEDU en la Unidad de Medición de Calidad Educativa en su artículo Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica, dentro de las diversas afirmaciones que hizo, distinguió que CF es de vital importancia para la adquisición del lenguaje escrito, al punto que sería el puente entre el lenguaje oral y la apropiación del lenguaje escrito. A la luz de este enunciado, se hubiese esperado la consideración de incluirla en los primeros años (Ciclo II), edad propicia tanto para el desarrollo de las habilidades pre lectoras como para actuar con una actitud preventiva frente a posibles dificultades de aprendizaje.

El segundo objetivo específico, identificar a presencia del conocimiento alfabético en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020 no se evidenció; debido a que ninguno de los documentos revisados lo presentó en forma explícita.

Esto pese a que diversas investigaciones han compartido que el CA tiene un papel singular en la lectura. Tal es el caso de Ramos (2018) quien en un estudio de la Universidad de La laguna denominado “Análisis del conocimiento alfabético como componente de la lectura en niños y niñas de 5 años” halló que los niños tienen mayor dificultad en el conocimiento del sonido que en el nombre de las letras. Por ello, propone que no solo es importante la CF sino el sonido y nombre de las letras, esto visto desde un proceso bidireccional. La enseñanza de estas habilidades fomenta el aprendizaje lector en niños que están en situación de riesgo o aprendiendo a leer. Es así que, ante estas circunstancias, propone el modelo de respuesta a la intervención (RtI) que está centrado en los alumnos con riesgo de padecer DEAL, es decir trata de prevenir y anticipar las dificultades realizando una identificación temprana y una evaluación progresiva de la respuesta del niño.

El tercer objetivo específico, indicar la presencia de indicios de atención a las DEAL en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020 se demostró en dos documentos:

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial y Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente- Programa de Estudios de Educación Primaria. En el primero se halló la mención explícita de las DEAL bajo la terminología de Trastorno Específico de Aprendizaje. Esto se asevera por lo contemplado en el DSM 5 que, además de denominarlo como trastorno indica que alternativamente puede ser llamada Dislexia. El hallazgo se dio en el capítulo 4 en la descripción del curso “Atención a las Necesidades Educativas Especiales” que deben cursar los estudiantes de formación inicial docente en el ciclo VIII. En el segundo documento, se encontró la mención clara y precisa de “Dislexia” en el capítulo 4 denominado Descripción de los cursos y módulos del DCBN- Ciclo VII en el curso de Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II. Además, se puntualizó que el futuro docente realizará una revisión de diversas concepciones, paradigmas y principios con el propósito de conocer estrategias que desarrollen competencias desde la pedagogía de la diversidad.

El cuarto objetivo específico, reconocer la presencia de indicios de prevención de las DEAL en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020 no se mostró, ya que ninguno de los documentos analizados lo abordó explícitamente.

El quinto objetivo específico, precisar si se encuentran estrategias diferenciadas para estudiantes con DEAL en las políticas educativas del Perú en el periodo 2015-2020 no se halló expresamente en los documentos. No obstante, resulta relevante mencionar que en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente- Programa de Estudios de Educación Primaria donde se halló la terminología “Dislexia” en el curso de “Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II” , en la sumilla del mismo señalan que los educadores además de conocer las competencias desde la Pedagogía de la Diversidad, lo complementarán con el hecho que conocerán las adecuaciones que faciliten la accesibilidad , disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del servicio educativo; y realizará prácticas de gestión donde podrán exponer medidas que se implementen en la institución educativa con fines de propiciar las condiciones que favorezcan al aprendizaje de esta población estudiantil. Bajo esta premisa, resulta aliciente que probablemente se esté tratando, implícitamente, algunas estrategias diferenciadas para estudiantes con DEAL.

Si bien es cierto que el gran hallazgo se ubica en el tercer objetivo específico, también es cierto que a lo largo del análisis documental se han encontrado serios vacíos, omisiones e imprecisiones que no permiten afirmar que se esté dando una atención sólida y congruente a los estudiantes con DEAL desde las Políticas educativas. La primera observación radica

desde la ley que promueve la educación inclusiva, la cual no precisa a quiénes se debe atender dentro de las NEE. Esta acción evidencia vacíos en la redacción de las PE que afectan claramente su implementación. Los vacíos están dirigidos a que no se ha realizado apropiadamente el plan estratégico que toda Política Pública debe desarrollar. Es decir, el conocimiento integral de la realidad (¿Cómo vivimos?), el futuro deseado (¿Cómo queremos vivir?), las políticas y planes coordinados (¿Cómo lo vamos hacer?); y el seguimiento y evaluación para la mejora continua (¿Cuánto avanzamos?). De ahí que tampoco se ha realizado adecuadamente el Análisis de pertinencia de la elaboración de la Política Nacional, pues al omitir esta población estudiantil, no se ha tomado en cuenta el criterio público. Es decir, no se ha contemplado si es una situación de necesidad, de mejora o de oportunidad para la población. Además de no haber previsto si esto afecta directa o indirectamente al bienestar de la población y por último si amerita la intervención del sector público (CEPLAN, 2018).

Lo preocupante del planteamiento de esta ley es que resulta discordante con algunas conclusiones que se dieron en el Taller Nacional “Juntos por la Educación Inclusiva” del Consejo Nacional de Educación (2017) siendo una de ellas que estaba referida a quiénes conformarían la población NEAE indicándose a estudiantes con discapacidad, trastorno del neurodesarrollo, trastorno grave de conducta, estudiantes con talento-superdotación y en situación de hospitalización. Si bien se toma el DSM 5 como referencia de considerar a la Dislexia como un trastorno del neurodesarrollo; la falta de precisión no asegura que se deba atender a las DEAL.

La falta de precisión que se origina desde esta ley continúa en el resto de los documentos. Tal es el caso del Proyecto Educativo Nacional “El reto de la ciudadanía plena”, donde las pocas especificaciones sobre la atención a las DEAL atentan contra el ejercicio de la “Ciudadanía plena” destacada en el PEN al 2036. Esto visto desde que el manejo competente del lenguaje escrito es fundamental para ejercer derechos y asumir deberes. Todo esto pese a que siendo uno de los propósitos específicos del PEN, la inclusión y equidad, no se hace una deferencia a las DEAL y la inclusión es presentada desde una perspectiva social e intercultural, pues manifiesta su preocupación por la desigualdad de oportunidades.

En esta misma dirección, el Currículo Nacional de Educación Básica que junto a los Programas Curriculares de Educación Inicial y Primaria se desarrollan bajo un enfoque de competencias que comprende estándares, capacidades y desempeños. Es así que se visualiza a la lectura como una competencia comunicativa donde el lector interactúa con el texto y contexto, circunscribiéndolo en una práctica social. Bajo esa mirada no se contempla

a la lectura como un proceso cognitivo, lo cual es preocupante por diversos motivos. Primero, en las descripciones de competencias, capacidades, desempeño y estándares no se evidencia el énfasis en el desarrollo de las habilidades predictoras como CF, CA, las RCGF y los estándares de velocidad lectora los cuales son fundamentales para el logro de la competencia lectora, ya que son aportes desde la psicología cognitiva. Segundo, el enfoque marca la línea de desarrollo de una competencia, pero descuidando la precisión de cómo se abordaría la enseñanza y aprendizaje en caso de una DEAL. Tercero, al ser documentos orientadores de la práctica pedagógica, deja varios vacíos para el desarrollo de estrategias que optimicen el aprendizaje de los estudiantes con DEAL. Dicho, en otros términos, cómo determinará el propósito del aprendizaje con base en las necesidades de aprendizaje identificadas, cómo establecerá los criterios para recoger evidencias de aprendizaje sobre el progreso y cómo diseñará u organizará las situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje. Todos estos momentos indispensables para planificar a largo y corto plazo. (MINEDU, 2016)

La diversidad de enfoques continúa en el Marco de Buen Desempeño Docente, DCBN de Formación Inicial- Programa de Estudios de Ed. Inicial y Primaria, los cuales comparten un modelo curricular. Pese a ello, presentan en su malla curricular los cursos de “Atención a las Necesidades Educativas Especiales” y “Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje” donde se denota la atención a las DEAL. Sin embargo, no deja de llamar la atención que pese a esta precisión, a lo largo de todo el documento se nota cierta irregularidad, porque la referencia a las NEE y a la Diversidad es muy genérica y limita con la dimensión sociocultural.

Estos resultados llaman poderosamente la atención desde dos perspectivas. La primera, relacionada a la implementación de las PE. A la fecha, después de la promulgación de la Ley que promueve la Educación Inclusiva (2018) no se precisa quiénes conforman la población estudiantil y por ende hay escaso tratamiento en el tema. Esto visto, en las políticas que han sido publicadas después de la promulgación de la mencionada ley, tal es el caso del PEN al 2036 (2020) y el DCBN-FID Programa de Estudios de Inicial y Primaria (2019). No ajeno a ello se encuentra el CNEB y los Programas curriculares del Nivel Inicial- Primaria (2016) que, pese a que fueron compartidos antes de la promulgación de la ley, están en vigencia como documento orientador de la práctica pedagógica. Es decir que, a la

actualidad los docentes desconocen o tienen una idea escasa de qué es y cómo abordarla.

La segunda, en relación a cómo el enfoque del área de Comunicación orienta el desarrollo de las competencias en el marco de las prácticas sociales del lenguaje bajo el enfoque sociocultural. Lo denomina comunicativo, porque parte del uso del lenguaje para comunicarse con otros, comprender y producir textos orales y escritos de distintos tipos, formato textual, género discursivo, entre otros. (MINEDU,2016). Esto aplicado a la lectura, indica como práctica social del lenguaje, el hecho que el estudiante se acerca al texto, interactúa a través de un tipo de lectura, lo comprende y asume una acción. En este transcurrir es que se desarrollan capacidades como: obtiene información del texto escrito, interpreta e infiere información del texto; y reflexiona y evalúa la forma del contenido y el contexto del texto escrito. Tal como se ha mencionado en anteriores oportunidades, esta propuesta está sesgada, pues no incorpora los aportes de las investigaciones desde la psicología cognitiva; y en consecuencia no se plantea el desarrollo de las habilidades prelectoras ni se hace referencia a la descodificación, lo cual complejiza aún más la prevención, detección oportuna y atención a los estudiantes con DEAL.

A la vista de lo hallado, resulta poco claro señalar las líneas de acción frente a una población estudiantil con DEAL. Por ello, es conveniente mencionar lo indicado por Altamirano (2010) cuando invoca que el reto es considerar el aspecto funcional de los modelos y de ser el caso, integrarlos con fines de presentar una propuesta pedagógica que compendie no solo el reconocimiento de la palabra, sino que se llegue al objetivo de la lectura: la comprensión de textos. En atención a ello es que se contempla la CSL, que como se ha mencionado en apartados anteriores, considera dos componentes: descodificación y comprensión del lenguaje, tienen como meta la comprensión de textos. La integración de este modelo al enfoque comunicativo por competencias sería fructífera, por la descripción precisa que tiene cada componente, por los indicadores que marcan la evolución de las habilidades de un lector y más aún ayudaría a detectar a los niños que van quedando rezagados y presentan indicadores de DEAL. Esta propuesta es viable, puesto que se podría adaptar las competencias y capacidades a través de los desempeños. Ripoll (2015) afirma esta posibilidad al considerar este modelo de índole curricular, lo cual se aplicaría a nuestra realidad educativa.

4.3. PROPUESTA DE MEJORA

En función a los resultados del análisis de la documentación que conforma la Política Educativa Peruana, resulta pertinente brindar una propuesta donde se considere la atención que debiera recibir la población estudiantil con DEAL.

En relación a Ley N° 30797 que promueve la Educación Inclusiva, modifica el art. 52 e incorpora los artículos 19- A y 62- A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, sería de sumo beneficio precisar quiénes conforman la educación inclusiva. Por ello, se recomienda tomar en cuenta la conclusión a la que llegó el Consejo Nacional de Educación(2017) en el Taller nacional “Juntos por la Educación Inclusiva”, al afirmar que se encontraría comprendida por estudiantes con discapacidad, trastorno neurodesarrollo, trastorno grave de conducta, estudiantes con talento-superdotación y en situación de hospitalización. En esa misma línea, especificar que, si bien es cierto que se incorporará al profesional en psicología, este debe contar con la especialidad en Dificultades de Aprendizaje.

En torno al Proyecto Educativo Nacional- PEN al 2036 “El reto de la ciudadanía plena”, bajo la premisa que se ha presentado desde un enfoque de Derechos Humanos con diversos fines, entre los cuales se considera a la inclusión y equidad; se recomienda precisar a quiénes se hace referencia con el enfoque inclusivo. A lo largo del documento se hace mención a las NEE, sin embargo, no se especifica quiénes se consideran bajo ese enunciado. El PEN hace referencia al acompañamiento que recibirá la persona en cada etapa de su vida. En consideración a ello, se debe priorizar a las personas cuyas condiciones de vida afectan su desarrollo integral, como una DEAL. Pues no atender a estos estudiantes implica que pueden tener un significativo impacto negativo en su calidad de vida, pese a no presentar indicadores sensibles a primera vista. Además de la atención a sus procesos de aprendizaje, se debe tener en cuenta que estas características pueden perjudicar el desarrollo de su autoestima y relaciones sociales, por ello también se debe velar por su bienestar socioemocional. Lo descrito puede hacerse presente en: Cuadro 3. Las personas en cada etapa de sus vidas, Visión, Cuadro 8 y en la sección II de Bienestar socioemocional.

Después de la precisión sugerida, se podrían abordar las orientaciones de la sección III en relación al papel de la familia, el docente, directivos y Estado de un estudiante con DEAL. Una de las primeras acciones sería una campaña de sensibilización e información acerca del tema. Esto podría favorecer a la empatía, resiliencia y una convivencia fraterna basada en el respeto, aceptación y valoración de personas con diferentes condiciones de vida. Por

ello, se considera indispensable trabajar en la formación y actualización del docente tanto en la prevención, detección oportuna, derivación y atención. Además, se debe indicar a los profesionales que conformarían el equipo multidisciplinario, pues cada necesidad educativa especial es singular y requiere una atención especializada y personalizada. Esto se podría visualizar en las orientaciones 1,2,3 y 5. Por último, si bien este documento es tratado desde un enfoque de Derechos Humanos y apunta a aminorar la desigualdad y atender a las personas con discapacidad, lo apropiado hubiese sido que se invite a más personas de dicha condición y no se hubiese limitado a que solo el 1% de dicha población esté referida a los representantes con discapacidad.

En cuanto al Currículo Nacional de Educación Básica, documento que está centrado en un enfoque por competencias, se sugiere que desde la primera sección “El perfil de egreso de Educación Básica” o a través de la creación de una sección o apartado se precise cómo se abordará en caso que el estudiante presente una DEAL pues según estudios internacionales los estudiantes que la presentan conforman un porcentaje alto. Esto permitirá que se conozca cuáles serán los servicios educativos y psicopedagógicos que los atenderá para que logren un mejor nivel de desarrollo en el lenguaje escrito, la cual es fundamental para la autonomía en su aprendizaje. Esto se podría desarrollar ampliamente en la sección II, Enfoques Transversales para el desarrollo del perfil del egreso, en el Enfoque Inclusivo o Atención a la diversidad. A partir de la sección III, Definiciones claves que sustentan el perfil de egreso, sería apropiado incluir las nociones de adaptaciones y adecuaciones en caso de una DEAL. Eso sería congruente con la sección IV, Competencias, Capacidades y Estándares de Aprendizaje Nacionales de la Educación Básica, donde se sugiere incluir algunos desempeños que den cuenta del desarrollo de la conciencia fonológica y conocimiento alfabético para los primeros grados, así como de la consolidación de la precisión y fluidez para grados mayores. Además de la especificación en caso de una DEAL.

La sección V, Organización de la educación básica y sus planes de estudio, presenta dos sub divisiones que ameritan atención: modalidades y áreas curriculares- competencias. En relación a las modalidades, en la de Educación Básica Especial (EBE) se presentan alcances del enfoque inclusivo, indicando la atención a niños con discapacidad, talento y superdotación. De ahí que en ninguna de estas categorías se encontraría las DEAL. Las DEAL no requieren sus propios estándares, sino que requieren de una educación con apoyos especializados para lograr estos estándares.

Lo preocupante de esta modalidad es que se señala que los estudiantes de la EBE se van a regir por los estándares establecidos por la modalidad de Educación Básica Regular (EBR). Esto conlleva a interrogarse, cuál es la diferencia entre estas modalidades si lo que se espera está regido por la EBR y cuál será la atención que se brinda teniendo en cuenta

el énfasis que se da a las Necesidades Educativas Especiales. Por último, en la modalidad de Educación Básica Alternativa, se indica que acceden a esta modalidad aquellos que no han podido culminar los ciclos por diversos motivos, siendo posiblemente uno de ellos, la DEAL y desean retomar sus estudios. Sería beneficioso, indicar cómo se le puede brindar un servicio educativo a un adulto que presenta esta condición, cuáles son las estrategias, herramientas, materiales que se pueden aplicar y cómo se realizaría una adaptación curricular considerando la diferencia entre su edad cronológica y el ciclo académico que debe cursar. Esta necesidad es imperativa teniendo en cuenta que esta modalidad se desarrolla por proyectos. Es decir, que se requeriría una mirada holística e interdisciplinaria. Por lo expuesto, es indispensable establecer una diferencia entre estas tres modalidades considerando tanto la naturaleza como el propósito de las mismas.

En la sub división denominada Áreas Curriculares, competencias y niveles sería pertinente conocer cuáles son las estrategias que se podrían emplear para el desarrollo de la competencias y logro de los desempeños de un alumno con DEAL. Esto en atención a que, de acuerdo a su condición, ellos requieren de una enseñanza explícita de habilidades de conciencia fonológica y conocimiento alfabético.

Las secciones VI, VII y VIII referidas a las Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las competencias, para la evaluación formativa de las competencias en el aula y para la diversificación curricular presentan como necesidad imperiosa guiar al educador en todo lo que implica el proceso de enseñanza- aprendizaje, teniendo en cuenta la presencia de un alumno con DEAL. Esto visto desde el conocimiento de sus alumnos como premisa para la planificación de sus programaciones, unidades, sesiones y actividades. Esto es de suma importancia, ya que la mayoría de los profesores no cuentan con una especialidad en esta condición. De ahí que asumir la atención a la diversidad frente a estudiantes con DEAL resulta complejo. Por ello, es que se considera una especificación en las modalidades sería de gran ayuda para los docentes, además de una continua actualización en el tema.

Del mismo modo, el Programa Curricular de Educación Inicial que guiado por el enfoque de competencias y modelo del CNEB presenta en sus diversas secciones, espacios en los que se podría complementar con los aportes de las investigaciones desde la psicología cognitiva. Esto en el nivel de Educación Inicial, se debiera subrayar que en el ciclo II que compendia de niños de 3 a 5 años se deberían desarrollar habilidades pre lectoras a través de actividades de conciencia fonológica y conocimiento alfabético. Esta sección se vería complementada por el tratamiento respectivo en la sección VI de Áreas Curriculares en relación al área de Comunicación donde a través de los desempeños, los docentes podrían tener una idea del nivel de desarrollo de los estudiantes en relación a las habilidades mencionadas. De esta forma se posibilitaría la detección y prevención, teniendo en cuenta que a los 6 años estaría cursando el primer grado y estaría aprendiendo a leer y escribir.

La sección II, Enfoques transversales en el nivel de Educación Inicial, se presenta el enfoque inclusivo el cual responde a las dimensiones sociales y culturales con fines de promover una equidad de oportunidades. Se sugiere considerar otras variables como las diversas condiciones de vida que presenta un estudiante con DEAL. En esa misma línea, la sección III encargada de brindar las Orientaciones para planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa, pareciera indicar que solo se tiene en cuenta a los niños con posibilidades de aprendizajes regulares. Por ello, se sugiere recalcar que los tres momentos de la planificación muestre mayor apertura a diferentes casos. De tal forma, el docente estará preparado para determinar el propósito de aprendizaje con base en las necesidades de aprendizaje identificadas, establecer los criterios para recoger evidencias de aprendizaje sobre el progreso, y diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje.

Por último, la sección IV titulada Tutoría y orientación educativa en el nivel de Educación Inicial presenta su abordaje desde las dimensiones: personal, social y aprendizaje. Esto constituye un gran espacio y oportunidad para trabajar los factores socioemocionales desde la contribución de escuela, familia y comunidad. En caso de encontrarse ante una posible DEAL se sugiere plantear sesiones de sensibilización a los compañeros, familias y comunidad para visibilizar y humanizar sobre esta condición que afecta a muchas personas. Ello permitirá un acercamiento para comprender que es una condición neurobiológica y que requiere de unas estrategias de aprendizaje con énfasis en el desarrollo de ciertas habilidades y algunos apoyos. Además, se podría subrayar la importancia de mantener la comunicación entre la escuela, padres y terapeuta para que la adaptación curricular sea congruente y consistente.

En lo referente al Programa Curricular de Educación Primaria, bajo la misma perspectiva de los documentos anteriores presenta un Enfoque de Competencias y un modelo Curricular. De ahí que en la sección I, El nivel de Educación Primaria, se debe tener en cuenta que en el ciclo III (1er y 2do grado) es un espacio determinante para el aprendizaje del lenguaje escrito y para la detección de las DEAL. En el ciclo III, el maestro podrá apreciar y reflexionar acerca de su práctica pedagógica, orientada hacia un método sintético, y el nivel de logro de su grupo; en función a ello optimizar sus estrategias y brindar la retroalimentación a aquellos estudiantes que más lo requieren y si pese a ello no se observan mejoras sería conveniente derivar y plantear actividades de forma conjunta con los especialistas. Para ello, el profesor debe estar al tanto de los desempeños que se establecen en la EBR y contrastarlo con la realidad que evidencia el alumno.

Del mismo modo que el Programa Curricular de Educación Inicial, este en la sección II, Enfoques transversales en el nivel de Educación Primaria, se menciona al enfoque

inclusivo mas no se describe. Lo único que se le atribuye es que apunta a la igualdad de oportunidades permitiendo el despliegue de sus potencialidades; manifestándose la dimensión sociocultural que aborda.

Las secciones III y VI nombradas Orientaciones para planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y Áreas Curriculares, respectivamente juegan un papel preponderante para la práctica pedagógica. Por esto, en la sección III se sugiere que el educador sea conocedor de lo que implica trabajar en base a competencias, conocer los estándares de aprendizajes y los desempeños de grado. Este conocimiento le permitirá evaluar a cada alumno, cuán lejos o cerca se encuentra de alcanzar el nivel esperado. En esta fase se podría identificar la presencia de indicadores posibles de DEAL y permitiría la intervención adecuada. Bajo esta consideración, resulta indispensable poner en alerta a los educadores, cuáles serían las posibles causas por las que un niño no llegue al nivel esperado. Esta complementación permitiría: realizar una planificación atendiendo las necesidades particulares de los alumnos. (Adaptación curricular); definir los criterios para recoger las evidencias de aprendizajes, pues ello ayudaría a ver el progreso o dificultad del caso; establecer cuáles son las oportunidades diferenciadas que se le brindaría al niño; identificar cuáles son las estrategias que se trabajarían en forma congruente entre la escuela, familia y terapeuta para mejorar el ritmo de aprendizaje del niño y promover una coevaluación basado en el respeto a las diferencias. En esa misma línea, se debería realizar lo respectivo con la sección VI donde se debería contemplar las líneas de acción de los agentes educativos en caso de una DEAL. Esta precisión urge, porque el enfoque comunicativo del área no favorece a tener en cuenta a los procesos cognitivos de la lectura. Se queda en una esfera de la comunicación en un contexto y la aborda desde la sociolingüística, pero pierde de vista el lenguaje escrito como un proceso cognitivo complejo.

En la sección IV, Tutoría y orientación educativa en el nivel de Educación Primaria, se observa que se ha contemplado cada momento y espacio en el que el tutor puede interactuar con sus niños, en vías de fomentar una convivencia saludable y seguir trabajando bajo un enfoque de competencias. En este punto, la observación es acerca del rol del psicólogo. Su intervención ayudaría en el desarrollo de estrategias que permitan hacer crecer al grupo en respeto, tolerancia, reciprocidad, fraternidad, entre otros. Esto de sumo beneficio para un estudiante con DEAL. Por último, en la sección V llamado Espacios educativos, materiales y rol del adulto en el nivel de Educación Primaria se presenta indicando que se respetarán las características madurativas, necesidades y estilos de aprendizaje de cada alumno. Ello es conveniente, sin embargo, se evidencia el vacío acerca de cuáles son esas características y a qué llaman diferentes ritmos de aprendizaje. Esta

mención es muy genérica, por lo que el educador no contaría con una precisión acerca de cómo actuar en su práctica pedagógica.

En lo que respecta al Marco de Buen Desempeño constituye un nuevo instrumento de política educativa que está al servicio de las tres políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al 2016, siendo una de ellas: aprendizajes de calidad y cierre de brechas. Bajo este enunciado es que se espera la atención a NEE, haciendo una deferencia a las DEAL. Sin embargo, se ha comprobado que continúan los vacíos vistos con anterioridad en los documentos anteriores.

Tal es el caso que en el capítulo I, Una nueva docencia para cambiar la educación, se debiera considerar la valoración de la diversidad más allá de una dimensión sociocultural. Esto se debiera ver plasmado en la sub división de “La docencia y los aprendizajes fundamentales” señalando que el docente en su rol de agente transformador será capaz de brindar una atención responsable, social y pedagógica a estudiantes con DEAL. Lo mismo en las sub divisiones de “La docencia y la escuela que queremos”, enfatizando en la convivencia, la relación escuela- familia- comunidad y en los procesos pedagógicos. En la misma línea, en la sub división de “La nueva visión de la profesión docente”, donde a través de una precisión en las visiones reflexiva, relacional, ética, política y pedagógica contribuirían a través de directrices de cuál sería la función del docente ante la presencia de un DEAL.

Del mismo modo, en el capítulo II denominado El Marco de Buen Desempeño Docente se enuncia que al darse un acuerdo técnico y social entre Estado, docente y sociedad se espera que el profesor comprenda la vital importancia de los dominios, competencias y desempeños tanto en su formación inicial como en su práctica. Por ello, es que se sugiere que en el propósito señalado se coloque “...se espera lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades de aprendizaje”. Pero para ello se tendría que tener explícito que las DEAL son parte de las necesidades de aprendizaje.

Siendo el caso, el dominio 1 “Preparación para el aprendizaje de los estudiantes” si bien se hace referencia que, además, de considerar el enfoque intercultural e inclusivo, buscará referencias de las características de sus estudiantes, siendo uno de ellas, la cognitiva. Esto último resulta de interés para los fines del presente trabajo, puesto que la condición neurobiológica implica diferencias en el procesamiento cognitivo relacionado al lenguaje escrito. Por ello es que se recomienda una especificación a las DEAL en la competencia 1 de esta forma, se podrían ver enriquecidos los desempeños 1, 2 y 3 señalando a qué denominan necesidades especiales frecuentes y que se promoverá la interdisciplinariedad a través de la actualización de la Pedagogía a la Diversidad, respectivamente. Este dominio

comprende la competencia 2 que hace referencia a la planificación, proceso crucial para todo docente. Por ello se sugiere reformular los desempeños 4,5,6 y 9, teniendo en cuenta que se hace mención que toman como documento orientador al Currículo; que como se ha visto en el capítulo de Resultados no hay referencia explícita a la atención de las DEAL.

El dominio 2, Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, presenta una generalidad que debiera reformularse, puesto que indica que valorará la inclusión y diversidad en todas sus expresiones. Esto podría verse mejorado en la Competencia 3- Desempeños 13 ,14, 16 y 17 a través de explicación que la diversidad permitirá respetar y valorar las diferencias, llámese las DEAL; precisar cómo se atenderá las NEE en grupos heterogéneos; indicar explícitamente que las DEAL no se encuentra en un contexto de discapacitados y señalar que la atención a la diversidad irá más allá de un abordaje cultural, ético o lingüístico; respectivamente. De manera análoga, se podría manifestar en la Competencia 4- Desempeño 24, donde se debería indicar cómo es que el docente integrará al estudiante con NEE al grupo, seleccionará los logros de aprendizaje, presentará organizadores gráficos que le ayuden a retener la información y evaluará con el alumno su grado de satisfacción. Todo esto teniendo en cuenta la condición de una DEAL. Igualmente, en la Competencia 5- Desempeño 25 debiera indicarse cómo es que se va a realizar la evaluación de acuerdo a los ritmos de aprendizaje, muy en especial, cuando no se da alcance acerca de este último. Además, debiera revisarse los instrumentos que proponen como observación, entrevista y valoración de la información en el marco de una evaluación comprensiva.

El dominio 3, Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, en caso de una DEAL sería de sumo provecho, que se indicara cuáles serían las estrategias que involucre a la familia y a la comunidad. Agentes que sensibilizados ante un caso DEAL, contribuirán a través de una convivencia basada en respeto, tolerancia, empatía, entre otros. Esto se podría manifestar en la Competencias 6- Desempeño 31 y Competencia 9- Desempeño 36.

Por último, el Dominio 4, Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente, indica que se da una reflexión sistemática que le permitirá al docente autoevaluar su práctica y analizar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Este dominio puede convertirse en una gran herramienta, en caso de DEAL, porque pese al escaso conocimiento que se pueda tener, el docente buscará las formas de cómo acompañar a su estudiante en el desarrollo de sus competencias. Esta reflexión permitirá buscar oportunidades de formación y proponer estrategia diferenciadas para estos estudiantes.

En cuanto al Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente- Programa de Estudios de Educación Inicial, documento que toma en consideración lo estructurado en

el Marco de Buen Desempeño Docente en base a los dominios, competencias y desempeños presenta a lo largo de sus cinco capítulos varios aspectos en los cuales podrían considerarse a las DEAL y así cuidar que se concrete la inclusión para esta población estudiantil.

En el capítulo I, Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente, se hace mención de los desafíos, la situación actual de la Formación Inicial Docente y de las demandas de la educación básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI; es en este último donde se sugiere que se erradique la generalidad de que debido a los cambios acerca de las formas de cómo aprenden las personas en la primera infancia, el docente debe actuar en forma creativa y reflexiva en los diversos espacios con fines de atender dichas necesidades. Esto debería cambiarse por: determinar a qué denominan diversas formas de aprendizaje, señalar quiénes conforman a las NEE, indicar que se proveerá de una formación que, desde un modelo cognitivo, el docente podrá comprender el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; muy en especial en el caso de presentarse una DEAL.

En el capítulo II, Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, en el que se presentan en forma articulada los dominios, competencias y estándares; se sugeriría que la formación integral especializada sea dirigida a indagar cómo integrar al enfoque de competencias, el modelo cognitivo. Esto sería de sumo beneficio considerando que a edades tempranas se pueden visualizar posibles casos de DEAL. Además, señalar desde los enfoques transversales, que el modelo inclusivo no solo atiende los casos de discapacidad o por estilo de aprendizaje, sino que también contempla las dificultades específicas de aprendizaje.

El capítulo III, Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente, se presentan dos observaciones que ameritan la atención del caso. Por un lado, indicar que la formación del docente no solo responde a una perspectiva sociocultural. Esto se evidencia cuando se indica que la formación brindada a los profesores apuntará a abordar actuaciones complejas con fines de respetar la diversidad social, cultural y geográfica. Se sugiere agregar una expresión que implique la atención a estudiantes con DEAL, por ejemplo. Por otro lado, integrar al modelo curricular, el modelo cognitivo que permite al docente conocer acerca de los procesos cognitivos que subyacen en el aprendizaje de sus estudiantes. Esto permitiría tener una idea más clara acerca de conocer a sus estudiantes y planificar de acuerdo a las condiciones, necesidades y expectativas de sus alumnos. Sería de gran ayuda que este cambio se viese desde el PEN y CNEB.

En el capítulo IV, Descripción de los cursos y módulos de DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial, las sugerencias apuntan a cursos como “Inclusión educativa para la atención a la diversidad” que se da durante el ciclo IV. Se sugiere especificar cómo será

dicha atención, pues atender a la diversidad no solo implica reconocer los espacios y estrategias con fines de desarrollar las potencialidades de los niños, como lo señala. Se requiere de un conocimiento y de una continua actualización que se podría dar a través del curso de Práctica e Investigación. Espacio que, de ser muy bien planteado, permitiría generar desde esta FID una cultura de investigación educativa. Por último, se presenta el curso “Escuela, familia y comunidad” en el ciclo IX, el cual además de constituir un trinomio indispensable en la formación del educando, constituye un espacio favorable para un estudiante con DEAL, porque contribuiría al desarrollo de la dimensión socioemocional a través de una convivencia respetuosa, solidaria, tolerante y empática. Por último y no menos importante, se debiera replantear el curso “Desarrollo de la comunicación en la primera infancia” donde si bien se indica que se pretende desarrollar el lenguaje oral y el sistema de escritura desde una visión sociolingüística. Esta tan favorable para todos los niños en general y para los que presentan DEAL, en particular. Lo que se podría realizar es una integración con el modelo cognitivo que le permita trabajar los predictores de la lectura: conciencia fonológica y conocimiento alfabético.

Por lo expuesto, se comprendería que en el Capítulo V titulado “Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes” requeriría un replanteamiento por no considerar dentro de la población estudiantil a estudiantes con DEAL.

Por último, en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente- Programa de Estudios de Educación Primaria, como es de esperar a partir de las sugerencias señaladas en el documento anterior con el que guarda relación, también presenta sugerencias. En el capítulo I, Desafíos y contextos de la Formación Docente Inicial, si bien se reconoce que se han detectado vacíos en la formación docente de índole disciplinario en lo que se enseña y cómo se aprende, se podría aprovechar este espacio de revisión formativa para incluir cómo se enseña y se aprende en casos de dificultades específicas de aprendizaje. Esto bajo la consideración que en la EBR- III ciclo del nivel de primaria se da el aprendizaje de la lectura y son notorias las dificultades en el mismo. En esa misma línea, se aconseja que cuando se presente la valoración a la diversidad no solo se mencione que se atenderá a las formas en las que aprenden las personas; sino que se explique a qué hace referencia y se coloque de forma explícita la existencia de las DEAL.

En el capítulo II, Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, se sugiere señalar en el Dominio 1- Competencia 1 que, si bien el docente comprenderá las características de sus estudiantes, se podría ampliar indicando que lo realizará bajo una actitud preventiva en caso de DEAL. Esto en consideración y significatividad que tiene el ciclo III de EBR (1er y 2do grado). El cambio en esta competencia permitiría una modificación en la competencia

2 donde se recomienda que se establezca cómo sería el proceso de planificar contenidos, habilidades y actitudes en vías de desarrollar competencias en un estudiante con DEAL. Esta sugerencia parte porque se indica que tomará en cuenta las expectativas del Currículo, documento que como se había visto tampoco tienen contemplado las DEAL.

De forma semejante, en el dominio 2 que está referido a la Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes se considera que, si bien se va a convertir al docente en un mediador estratégico en relación a la movilización de estructuras cognitivas y socio afectivas, sería muy aliciente si se incluyera que ello lo realizará en casos de estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. Esto podría verse explicado en el tratamiento de las competencias 3 y 4. La línea de sugerencia se extendería en el Dominio 3 que refiere a la Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad, lo que se aconsejaría es que se muestre el apoyo explícito a la familia que tenga un hijo con DEAL. Conocedores que estas al recibir un diagnóstico pasan por etapas como negación, aceptación y compromiso; sería de gran ayuda presentar estrategias o campañas que les ayude a comprender y apoyar a su hijo; mientras que la comunidad podría desarrollar una actitud empática y solidaria. En adición, el Dominio 4, Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente, es un espacio más que favorable para precisar cómo el docente a través de una actitud resiliente, empática, tolerante, solidaria y profesional se compromete a desarrollar la dimensión socio emocional de sus estudiantes (con y sin dificultades específicas de aprendizaje). Esto se podría reflejar en las competencias 8 y 10. Por ende, esta reformulación se vería articulada con los estándares.

Tal como se vio en el documento anterior, en este se mantiene que el enfoque inclusivo queda limitado a la atención a PcD y a aquellos que presentan diferentes estilos de aprendizaje, lo cual no se explica y por lo que se conoce carece de evidencias científicas. No dándose una explicación a lo anterior es que no se puede considerar a la DEAL. Por ello, es que se requiere una mención explícita al respecto.

Bajo los antecedentes que se han explicado acerca del modelo curricular en los documentos anteriores, este en el capítulo 3, Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente, presenta las mismas generalidades en relación a las NEE considerando que se ampara en el Currículo Nacional de Educación Básica como documento orientador. Por elloes que se aconseja una revisión acerca de la noción que se brinda como evaluación formativa. Esta, desde un enfoque de competencias, implica una retroalimentación centrada en los procesos y capacidades; lo cual sería factible para el docente en circunstancias que su alumno no presente una DEAL. En caso contrario, se requeriría una mayor descripción de los procesos de aprendizaje desde una perspectiva cognitiva, teniendo en cuenta que el propio Currículo no lo reconoce.

En relación al capítulo 4, Descripción de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria, se considera que una reformulación en algunos cursos podría contribuir a la idea de tener presentes a las DEAL. Es el caso del curso Desarrollo Personal I- II que podría abordar transversalmente el respeto a la diversidad; el curso de Práctica e Investigación que enfocándose desde un hábito por investigar en vías de comprender los hechos que circunscriben, podría convertirse en una gran herramienta de actualización pedagógica que revise cómo atender a los estudiantes con DEAL. De forma similar se encuentra el curso de Desarrollo y Aprendizaje I - II que podría presentar cuál es el desarrollo humano, desde un modelo cognitivo. Esto admitiría abrir la perspectiva encaso de una DEAL, permitiría comprender que hay una población estudiantil que requiere de una enseñanza explícita en conciencia fonológica y conocimiento alfabético para el aprendizaje de la lectura

En esta misma línea, otro curso que requiere un replanteo es “Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje” en el que se debe describir cuál será el diseño de planificar contenidos, habilidades y actitudes en caso de contar con un estudiante que presente una DEAL. Esto es de suma importancia, al igual que los procesos de evaluación y retroalimentación; puesto que están alineados al desarrollo de una competencia. De forma similar, el curso de Aprendizaje de Comunicación I-II debiera agregarse a la perspectiva social que presenta, una cognitiva para comprender la naturaleza de las DEAL y su atención desde las aulas. De esta forma, se podría dar una verdadera atención a sus necesidades y expectativas desde la planificación hasta la retroalimentación,

Por todo lo expuesto, se considera de gran significatividad precisar quiénes conforman las NEE, cuál será el abordaje para atenderlos desde una planificación pedagógica que le permita desarrollar su competencia comunicativa no solo desde una perspectiva social sino también cognitiva y cómo desde la práctica pedagógica se precisarán líneas de acción que comprometan a la familia y comunidad a la formación integral de esta población estudiantil con DEAL. Todo esto se podrá evidenciar cuando los documentos que conforman la Política Educativa de promoción a la Inclusión se encuentren articuladas con las precisiones anteriormente mencionadas.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los análisis y resultados presentados, se consideran las siguientes conclusiones:

1. En los documentos que conforman las Políticas Educativas analizados en el presente trabajo como la Ley N°30797 promueve la Educación Inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62- A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación; Proyecto Educativo Nacional 2036 (PEN) “El reto de la ciudadanía plena”; Currículo Nacional de Educación Básica; Programa Curricular de Educación Inicial; Programa Curricular de Educación Primaria y Marco de Buen Desempeño Docente no se encontró mención explícita de las DEAL ni referencia a los predictores de la lectura (Conciencia fonológica y Conocimiento alfabético) o atención psicoeducativa.
2. Se identificó una mención a la DEAL en el Diseño Curricular Básico Nacional- Programa de Estudios de Educación Inicial en el capítulo 4 en la descripción del curso de Atención a las Necesidades Educativas Especiales. Esto bajo la expresión Trastornos Específico de Aprendizaje que, según el DSM 5 hace referencia a las DEAL.
3. Se evidenció claramente el término de dislexia en el Diseño Curricular Básico Nacional -Programa de Estudios de Educación Primaria. Esto se halló en el Capítulo 4 en la descripción de los cursos y módulos del DCBN del programa de estudios en la sumilla del curso” Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II” que se cursa en el cuarto año de la carrera- ciclo VII. Se manifiesta expresamente que la dislexia está considerada dentro de las Necesidades Educativas Especiales y que el futuro docente realizará un estudio de diversas concepciones, paradigmas, principios y normas legales con la finalidad de conocer estrategias que les permita el desarrollo de competencias desde las Pedagogías de la Diversidad.
4. Se ha podido observar que los contenidos de los diversos documentos hacen referencia a la inclusión, pero desde diversos planteamientos y enfoques. Este panorama tiene como punto de partida a la Ley N°30797 que promueve la Educación Inclusiva en el que no se hace mención quiénes conforman esta población estudiantil. Esto se extiende con el PEN al 2036 “El reto de la ciudadanía plena” que presenta un enfoque basado en los Derechos Humanos. En esa misma línea el resto de los documentos presentan un modelo curricular basado en un enfoque de competencias, lo que amerita que tengan una perspectiva sociocultural.
5. Los diversos análisis evidencian que no han considerado a las DEAL, porque al

- prescindir de los aportes del modelo cognitivo y al centrarse en aspectos socioculturales, dificulta entender la naturaleza de las DEAL y, por ende, su atención.
6. El Currículo Nacional de Educación Básica como documento orientador de la práctica pedagógica al no contemplar las DEAL explícitamente dentro de las NEE, no permite acceder al potencial para la atención a la diversidad de espacios como la planificación de contenidos, habilidades y actitudes hasta la evaluación y retroalimentación de las mismas. Dicha situación atenta contra los derechos de los estudiantes con DEAL a recibir una educación de calidad acorde a sus características y necesidades, y fomenta situaciones de inequidad social.
 7. En el CNEB, se enuncia que la modalidad Educación Básica Especial (EBE) se va a regir por los estándares establecidos de la modalidad de Educación Básica Regular (EBR). Esto denota que no hay diferencias entre modalidades y que por ende no hay precisión en la atención a las NEE.
 8. En el Programa Curricular de Educación Inicial se plantea iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura a través del acercamiento al mundo letrado con estrategias de motivación y promoviendo prácticas que corresponde al modelo global del aprendizaje de la lectura, tales como “leer” algunas palabras completas, sin el respectivo análisis de los segmentos de las mismas. Por ende, no se evidencia en el área de Comunicación el desarrollo expreso de los predictores de la lectura: conciencia fonológica y conocimiento alfabético; los cuales permitirían la prevención oportuna de posibles casos de estudiantes con DEAL antes del inicio del aprendizaje formal del lenguaje escrito. Con ello se podría ejercitarlos en aquellas habilidades deficitarias y de esta manera brindarles recursos para que aprendan a leer y escribir. Esto contribuiría a una etapa preventiva antes de cursar el 1er y 2do grado de primaria.
 9. En el Programa Curricular de Educación Primaria que continúa con la línea de lo planteado en Inicial, plantea estrategias que coinciden con el método global, que ha demostrado no ser el más eficiente puesto que no incide en el desarrollo de la CF, CA, RCGF ni presta atención a procesos importantes como la descodificación. Ello perjudica a todos los estudiantes y de forma muy particular a aquellos con DEAL.
 10. De acuerdo a lo analizado en los Diseños Curriculares Básico Nacional- Programas de Formación Inicial para Educación Inicial y Primaria, sí se contempla la DEAL en dos cursos. Sin embargo, constituyen casos únicos que no guardan concordancia con los demás documentos revisados. Esta falta de articulación no permite que se desarrolle una verdadera atención a las necesidades educativas especiales.

RECOMENDACIONES

1. Los enfoques presentados por los documentos analizados son óptimos. Sin embargo, se sugiere incluir los aportes del modelo cognitivo que fomenten prácticas pedagógicas basadas en evidencias y que ello se vea reflejado en ciertos niveles de concreción curricular.
2. Insertar en el Currículo Nacional de Educación Básica, en el área de Comunicación, el Modelo de la Concepción Simple de la lectura que responde a un Enfoque cognitivo. Este modelo a través de sus dos componentes: reconocimiento de la palabra y la comprensión del lenguaje permite distinguir a los tipos de lectores, y ello permite brindar los apoyos necesarios. A esto se puede adicionar que considerando que es un modelo evolutivo ayudará a los docentes a priorizar el aprendizaje de ciertos procesos de forma diferenciada según el grado que cursen los estudiantes. Esto se podría evidenciar a través de una precisión en el Programa Curricular de Educación Inicial, la enseñanza explícita de los predictores de la lectura: Conciencia fonológica (Fonología segmental: identificación, segmentación y manipulación tanto de sílabas como fonemas) y Conocimiento alfabético a fin de desarrollar una actitud de alerta y preventiva en los docentes acerca de posibles dificultades específicas de aprendizaje que puedan tener sus estudiantes. En esa misma perspectiva, señalar en el Programa Curricular de Educación Primaria, la importancia que los estudiantes de los primeros grados apliquen la regla de correspondencia grafema- fonemas, la cual debe ser automatizada (precisión y velocidad) en enunciados y textos; y que este proceso sea acompañado de expresividad y comprensión.
3. Revisar la propuesta que se adjunta con fines de incluir en forma explícita a las DEAL en los documentos que puedan contribuir a la prevención, detección y atención de la misma.

REFERENCIAS

- Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Mc Graw-Hill.
[https://books.google.com.pe/books?id=TuOAAAAACAAJ&dq=inauthor:%22Antoni o+Aguilera+jiménez%22&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjB7qrJ94rvAhWKjFkKHat4DVcQ6AEwAHoECAAQAg](https://books.google.com.pe/books?id=TuOAAAAACAAJ&dq=inauthor:%22Antoni+o+Aguilera+jiménez%22&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjB7qrJ94rvAhWKjFkKHat4DVcQ6AEwAHoECAAQAg)
- Alfonso, I. (1995). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista IIPS*. 249-261.
- American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM- 5. En *Archives of Neurology And Psychiatry* (Vol. 9, Número 5).
<https://doi.org/10.1001/archneurpsyc.1923.02190230091015>
- Arenas, D. y Morán, V. (2018). *Presencia de los Predictores de la Lectura: conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y velocidad de denominación en el Diseño Curricular Nacional y Rutas de Aprendizaje en el II ciclo de Educación Básica Regular en el Perú*. [Tesis para optar el grado de Magíster en educación con mención en Dificultades de Aprendizaje]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bateman. B. (1965)). "Learning Disorders". An educator's view of a diagnostic approach to learning disorders. *Special Child Publications*, pp.219-239.
- Blakemore, S. & Uta, F.(2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Ariel.
- Bonavetti, C. (2018). *Propuesta de intervención psicoeducativa en un caso de dislexia*. [Tesis de Máster Psicología General Sanitaria]. Universidad Jaume I., Valencia.
- Burden, R. (2008). *Dyslexia and self- concept"* *The Sage Handbook of Dyslexia*. SAGE publications, pp. 395-410.
- Capella Riera, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), 7-41.
- Castejón, J. (2016). *Psicología y Educación: presente y futuro*. Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Centro Nacional De Planeamiento Estratégico (CEPLAN) (2018). *Guía de Políticas Nacionales*. Lima . Consulta: 20 de junio del 2021.
- Centro Pedagógico Paideia. (18 de noviembre del 2020). *Identificación y Evaluación Del Alumnado Con Dislexia*.
<https://centropedagogicopaideiaavila.wordpress.com/2018/04/11/identificacion-y-evaluacion-del-alumnado-con-dislexia/>
- Congreso De La República. (2013). Ley N° 27658, Ley Marco de Modernización de la Gestión Pública. Diario Oficial El Peruano. Lima, 09 de enero de 2013, pp. 485765-485785
- Congreso De La República (2007). Ley N°29158, Ley Orgánica del Poder Ejecutivo. Diario Oficial El Peruano. Lima 20 de diciembre del 2007, pp. 360404-360413

- Congreso De La República. (2018) Decreto Supremo N° 056-2018-PCM, Decreto Supremo que aprueba la Política General de Gobierno. Diario Oficial El Peruano. Lima, 24 de mayo de 2018, pp. 5-7
- Congreso de la República de Perú (2018). Ley N°30797. Ley que promueve la Educación Inclusiva, modifica el artículo 52E e incorpora los artículos 19ª y 62ª en la Ley 28044, Ley General de Educación.
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *CNE OPINA. Aportes para el desarrollo de la política nacional de educación inclusiva.* (N°43). <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-43.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *CNE OPINA. Calidad de la Educación Inclusiva.* (N°41). <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-41.pdf>
- Cózar, J. L. (n.d.). *Psicopedagogia.com*.
- Cuetos, F.(2008).*Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2009). Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 78-84. [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(09\)70145-7](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(09)70145-7)
- Cuetos, F.(2009).Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Oviedo 29(2),pp 78-84. [https://doi.org/10.1016/s0214-4603\(09\)70145-7](https://doi.org/10.1016/s0214-4603(09)70145-7)
- Cuetos, F., Soriano, M. y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste ni pereza.* (Primera ed.). La esfera de los libros.
- Defior, S.(2014).*Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas = Processes involved in the recognition of written words.* *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Salamanca, N°20, pp. 25-44. Consulta: 18 de enero del 2021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013400>
- Defior, S (2015). Cómo mejorar la lectura.*Mente y cerebro*, (70),16-23
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas del aprendizaje.* Síntesis
- Diario Oficial EL Peruano. (2019). Decreto Supremo 029-2019-VIVIENDA.Normas Legales Normas Legales. *Diario oficial*, 2008-2010. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-legislativo-que-aprueba-el-codigo-de-responsabilidad-decreto-legislativo-n-1348-1471548-8/>
- Fildes, L. (2016).A psychological inquiry into the nature of the condition known as ongenital word- blindness. *Brain*. Volumen 139. N° 44, pp.286-307
- Firth, U. (1983). Cognitive Processses in Spelling. *Academic Press*. N°36,pp.67-81. Consulta: 18 de enero 2021. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02648022>

- Gispert, D. & Ribas, L. (2010). Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura. En *Escuela inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes* (Vol. 1, Número 5, p. 251). <http://84.88.0.227/record=b1821553#>
- Galaburda, A., Lo turco, J., Ramus, F., Fitch, R., & Rosen, G. (2006). From genes to behavior in developmental dyslexia. In *Nature Neuroscience*. 48 (10), pp.1213- 1217. https://www.researchgate.net/publication/327680519_The_Neuronal_Migration_Hypothesis_of_Dyslexia_A_Critical_Evaluation_Thirty_Years_On
- Gómez-Velásquez, F. y otros (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. Número 46, pp.2-26. https://www.researchgate.net/publication/239716924_La_velocidad_de_denominacion_de_letras_el_mejor_predictor_temprano_del_desarrollo_lector_en_espanol
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Guillén, J. (2013). *Guía metodológica sobre dificultades específicas del aprendizaje*. Región de Murcia.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Hoover, W.y & Gough, P. (1990)."The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), pp. 127-160. https://www.academia.edu/22075542/The_simple_view_of_reading
- International Dyslexia Association. (7 de abril de 2021). *La cuerda de lectura de Scarborough: una infografía revolucionaria*. <https://dyslexiaida.org/scarboroughs-reading-rope-a-groundbreaking-infographic/>
- Jiménez,J. (1999).*Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Síntesis
- Kirk, S. (1962).*Educating Exceptional Children*. Houghton Mifflin.
- Kirk, S. & Bateman, B. (1962).Diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Diagnosis and remediation of learning disabilities*, N°29, pp.73-78. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440296202900204>
- Lorenzo, J.(2013).Perspectiva histórica de las investigaciones psicológicas en lectura. [Monografía] <https://hdl.handle.net/11086.1/744>
- Lovegrove, B. (1966)." Lovegrove, W. . (1996). Dyslexia and a transient/magnocelular pathway deficit: The current situation and future directions. *Australian Journal of Psychology*.Volumen 48,pp.167-171
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2012). Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación. *Sobre Educación*, 71. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>

- MINEDU. (2012). Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación. *Sobre Educación*, 71. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>
- MINEDU. (2016) Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- MINEDU (2016). Programa curricular de Educación Inicial.
- MINEDU (2016). Programa curricular de Educación Primaria.
- MINEDU (2019). Marco de buen Desempeño Docente.
- MINEDU (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Inicial.
- MINEDU (2019). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Primaria.
- MINEDU (2020). Proyecto Educativo Nacional- PEN 2036- El reto de la ciudadanía plena.
- Mora, J. (1994). *Introducción a las Dificultades del Aprendizaje*. Mc Graw-Hill.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo. Lectura, Matemáticas y Ciencias. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Organización Médica Colegial de España (OMC). (2021). Se estima que entre un 10 y un 15% de la población puede sufrir dislexia. <http://www.medicosypacientes.com/articulo/se-estima-que-entre-un-10-y-un-15-de-la-poblacion-puede-sufrir-dislexia>
- Perfetti, Ch. (1991). "Representaciones y conciencia en la adquisición de la competencia lectora". *Learning to Read: Basic Research and Its Implications*. Washington, pp.33-44
<https://psycnet.apa.org/record/1991-97720-003>
- Piedra, E. (2017). Emotional and Motivational Problems in Spanish- Speaking Adolescents with Reading Disabilities. *Acta Psychopathologica*. Cuenca, 6, pp. 1-8. <https://psychopathology.imedpub.com/emotional-and-motivational-problems-in-spanishspeaking-adolescents-with-reading-disabilities.php?aid=21189>
- Pontificia Universidad Católica de Chile- CARA UC. (2013). Atención Psicoeducativa. Recuperado de: <https://rendimientoacademico.uc.cl/Contenidos-del-Sitio/atencion-psicoeducativa>
- Presidencia De Consejo De Ministros. (2018). Decreto Supremo N° 029-2018-PCM, Decreto Supremo que aprueba el Reglamento que regula las Políticas Nacionales. Diario Oficial El Peruano. Lima, 20 de marzo de 2018, pp. 3-8

<https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueba-reglamento-que-regula-las-politicas-nacionales-decreto-supremo-n-029-2018-pcm-1628015-1/>

Presidencia De Consejo De Ministros. (2018). Decreto Supremo N° 054-2018-PCM, Decreto Supremo que aprueba los Lineamientos de Organización del Estado. Diario Oficial El Peruano. Lima, 18 de mayo de 2018, pp. 4-12

Ramos, J. (2018). Análisis del Conocimiento Alfabético como componente de la lectura en niños y niñas de 5 años. [Tesis de grado de maestro en Educación Infantil]. San Cristóbal de La Laguna: Universidad de La Laguna, Facultad de Educación.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10831/Analisis%20del%20Conocimiento%20alfabetico%20como%20componente%20de%20la%20lectura%20en%20ninos%20y%20ninas%20de%205%20anos.pdf?sequence=1>

Ramos, J. (2018). *Análisis del Conocimiento alfabético como componente de la lectura en niños y niñas de 5 años*. [Tesis de Grado en Maestro de Educación infantil]. Universidad La Laguna.

Ramus, F. (2003). Development dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? ". *Current Opinion in Neurobiology*. N° 13, pp. 212-218.

Ripoll, J y Aguado, G. (2015). Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes. *Giuntieos Psychometrics*.

Ripoll- Salceda, J.C. (2010). *La concepción simple de la lectura en educación primaria: una revisión sistemática* [Tesis de Doctorado en Educación. Pamplona: Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación]
<https://hdl.handle.net/10171/18050>

Roig-Vila, R. (2019). *Investigación en innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos. Nuevas ideas*. Octaedro.

Ruiz, T. y Vaz Galvao, A. (2018). *Conocimientos sobre la dislexia que caracterizan al docente de 3o y 4o grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana*. [Tesis de Maestría en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación].
<https://hdl.handle.net/20.500.12404/10241>

Serrano, F. (2005). *Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. [Tesis para optar el grado de Doctor en Psicología evolutiva y Educación. Granada: Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/760>

Share. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 5(2), pp. 151-218.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7789090/>

Shaw, S. y otros. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Operationalizing a definition of learning disabilities*. Volumen 29, N°29, pp. 586-597
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949502800909>

Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2005). Dyslexia. Specific reading disability. *Dyslexia. Specific*

reading disability. Volumen 57,(11), pp. 1301-1309.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15950002/>

Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disabilities in children. *Brain and Language*. Volumen 9, N°2, pp. 182-198.

Tapia, M. (2016). ¿Es “simple” la concepción simple de la lectura? [Archivo PDF]
https://lacreads.org/sites/default/files/styles/montesinosmt_2016.pdf

Tapia, M. (2017). *La concepción simple de la lectura en español. Predictores de la comprensión lectora en alumnado de primer y tercer curso de primaria*. [Tesis doctoral. Navarra: Universidad de Navarra].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=157971>

Talavera, P. (2021). Tener un Trastorno Específico del Aprendizaje en el Perú. Dialogo informado sobre políticas públicas. 1-5.
<https://www.educacionperu.org>

Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua, Managua. (2015). *Técnicas de Investigación Documental*. Managua.

Vellutino, F. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. MIT Press

Wagner, R & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, pp.192-212.

Wolf M. & Bowers, P. (2000). Naming speed and developmental reading disabilities. An introduction to the special issue of the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, pp.322-324.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221940003300404>

Direcciones electrónicas

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

<https://www.dicenlen.eu/es>

<https://www.cne.gob.pe/somos/>

ANEXOS
Cuadros de análisis de los documentos



Tabla 4. Cuadro de análisis “Ley N° 30797 que promueve la Educación Inclusiva”.

<p>LEY N° 30797 Promueve la Educación Inclusiva, modifica el art. 52 e incorpora los artículos 19- A y 62- A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación. <i>Aprobada: 19 de junio 2018.</i></p>	<p>Predictores de la lectura</p>		<p>Atención Psicoeducativa</p>			<p>Observaciones</p>
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
<p>Artículo 1. Objeto de ley La presente ley tiene por objeto <u>promover la educación inclusiva, modificar el artículo 52 e incorporar los artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación, a fin de garantizar, de manera efectiva, el enfoque inclusivo en la educación, en todas sus modalidades, e incorporar al profesional en psicología como integrante de la comunidad educativa.</u></p>						<p>Expresa en forma clara y precisa el enfoque inclusivo en todas sus modalidades (EBE, EBR y EBA) y para ello incorpora al profesional de psicología, pero sin precisión de las características de la población estudiantil que puede acceder a ella.</p>
<p>Artículo 19- A Educación Inclusiva La educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Las instituciones educativas adoptan medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, <u>desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales.</u></p> <p>El Estado garantiza la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva, desarrollando acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa en materia de atención a la diversidad, sin perjuicio del personal especializado para la atención educativa inclusiva. La educación inclusiva no genera costos adicionales a los alumnos con necesidades educativas especiales, en aplicación del</p>						<p>Señala que son las instituciones educativas las responsables de adoptar las medidas necesarias para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no se tiene claridad de quiénes, cómo y de qué forma se les debe brindar estos apoyos.</p> <p>Se afirma que el Estado es quien proveerá todos los medios y acciones que posibiliten dicha educación en vías de atender a la diversidad. Lo cual no se cumpliría con los niños con DEAL, ya que ellos al no estar visibilizados desde las políticas educativas, suelen acudir a servicios de atención privados. Ello genera una gran brecha entre las familias que pueden asumir los</p>

derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades educativas.						costos de dichos servicios y los que no.
<p>Artículo 62 A- El profesional en psicología.</p> <p>El psicólogo escolar es un profesional especializado que forma parte de la comunidad educativa y que contribuye a la formación integral de los estudiantes en la educación básica.</p> <p><u>La función principal del profesional en psicología consiste en ser un soporte para que los actores de las instituciones educativas orienten adecuadamente a los estudiantes, entre otros, en la comprensión de aspectos relacionados con su desarrollo cognitivo y socioemocional.</u></p> <p>El Ministerio de Educación, a través de sus órganos competentes norma las funciones del profesional en psicología”.</p>						<p>Se designa al psicólogo como el profesional que oriente acerca de la comprensión del desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiante. Sin embargo, a la luz de los estudios es conocido que se requiere de una especialización para abordar los diferentes casos. Por ejemplo, si se hubiese mencionado a las DEAL, se requeriría a un psicólogo con esta especialidad.</p>
<p>Disposiciones complementarias finales</p> <p>PRIMERA. Vigencia de la ley</p> <p>Lo dispuesto en el artículo 3 de la presente ley, referido a la integración del profesional en psicología a la comunidad educativa, será implementado de forma progresiva, conforme a la programación y disponibilidad presupuestal del pliego Ministerial de Educación</p>						<p>La integración del profesional en psicología se dará de manera progresiva de acuerdo al presupuesto del Ministerio. Cabe señalar, que lo más posible es que no se cuente con la cobertura necesaria.</p>

Tabla 5. Cuadro de análisis “Proyecto Educativo Nacional 2036 (PEN) “El reto de la ciudadanía plena”

PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL PEN al 2036 El reto de la ciudadanía plena 2020	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
PRESENTACIÓN						
<p>En ese contexto, el Proyecto Educativo Nacional llama a que el esfuerzo nacional en el terreno educativo se enlace con las labores necesarias en distintos ámbitos de la vida nacional para lograr una ciudadanía plena; es decir, para que <u>todas las personas, sin distinción de ningún tipo, podamos ejercer plenamente todos nuestros derechos (entre ellos, el derecho a la educación) sin menoscabo alguno – sea por deficiencias en los servicios que coadyuvan a su ejercicio (comouna educación académicamente deficiente o que descuide el desarrollo integral del potencial humano) o porque estos reproducen injusticias sociales preexistentes–</u>. En este ejercicio de nuestros derechos debemos actuar con responsabilidad asumiendo nuestras obligaciones con nuestros pares, comunidad y el mundo. (P.14)</p>						<p>En vista que el PEN al 2036 manifiesta una prospectiva de ciudadanía plena, donde vislumbra el aprendizaje desde la condición humana con fines de desarrollar potencialidades, se considera un espacio favorable para incidir en el respeto a las diversas condiciones, como es el caso de DEAL.</p> <p>En este sentido hay dos puntos importantes que pueden impactar de forma importante a los niños con DEAL. Primero, su derecho a la educación, con deficiencia en los servicios para atención a sus necesidades de aprendizaje. Segundo, teniendo conocimiento de las consecuencias negativas sobre la autoestima y desarrollo social de los niños con DEAL. El hecho de no atenderlos atenta contra su desarrollo integral. Lo cual</p>

						constituye una injusticia.
INTRODUCCIÓN						
<p><u>Lo anterior se traduce en algunas conclusiones centrales para formular esta actualización del Proyecto Educativo Nacional (PEN): por un lado, es necesario reconocer la centralidad de la labor educativa (del aprendizaje) en la condición humana, y, por otro, quedicha condición encuentra un espacio fecundo para su desarrollo en el marco de sociedades democráticas que descansan sobre la afirmación de la dignidad, la libertad y la responsabilidad de las personas en un entorno de justicia, es decir, de equidad e inclusión. Así, la educación de las personas ha de ser entendida como una actividad presente a lo largo de la vida (sin limitarse a alguna etapa particular) y ha de orientarse de modo prioritario a contribuir con el desarrollo del potencial humano (físico, cognitivo, socioemocional y espiritual) como sujetos libres y responsables, y con la formación como ciudadanas y ciudadanos en tanto integrantes de una colectividad democrática (p.19)</u></p> <p>Visión del PEN al 2036 <u>Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente, en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental. (p.24)</u></p> <p>La sociedad peruana en general y, la educación en particular, muestran profundas injusticias. Así, por ejemplo, no solo tenemos grupos poblacionales</p>						<p>La actualización del PEN se centra en la persona, la cual debe desarrollarse en una sociedad democrática, ello implica una serie de valores, entre los cuales se encuentra la equidad y la inclusión. Por lo tanto, también debería incluir a las personas con DEAL. Ya que si no se les atiende se limitaría su potencial en perjuicio de su desarrollo físico, cognitivo, socioemocional y espiritual.</p> <p>La visión del PEN en relación a la frase "... valora la diversidad en todas sus expresiones..." debe ser tomada en cuenta en su sentido más amplio, no solo en la dimensión sociocultural; sino también a las diversas condiciones de vida como las DEAL.</p> <p>Resulta significativo mencionar que en</p>

<p>sin acceso a servicios educativos, sino que los propios estudiantes pobres o pobres extremos, con discapacidad, de poblaciones indígenas o afroperuanas, que viven en zonas rurales o muestran más de una de estas circunstancias, alcanzan menores resultados educativos y tienden a asistir a escuelas no solo más débiles, sino que lo hacen en grupos socialmente homogéneos, lo que afecta negativamente sus experiencias de aprendizaje. (p. 24)</p> <p>Propósitos del PEN 2.- <u>Enfrentar los grandes desafíos vinculados a asegurar que el derecho a la educación sea ejercido por TODAS LAS PERSONAS, es decir, que enfrentemos de modo efectivo los desafíos vinculados a la inclusión y equidad dejando en el pasado la reproducción de la actual segregación y la incapacidad del sistema educativo para crear igualdad de oportunidades.</u> (p.25)</p> <p>PEN. Orientaciones estratégicas 2.-<u>Las personas que ejercen la docencia en todo el sistema educativo se comprometen con sus estudiantes y sus aprendizajes, comprenden sus diferentes necesidades y entorno familiar, social, cultural y ambiental, contribuyen de modo efectivo a desarrollar su potencial sin ningún tipo de discriminación, desempeñándose con ética, integridad y profesionalismo, desplegando proactivamente su liderazgo para la transformación social y construyendo vínculos afectivos positivos.</u> (p.26)</p> <p>PEN: Principales impulsores del cambio. 1.La acción educativa debe ser concebida desde las personas, reconociendo <u>la centralidad del aprendizaje en función de sus necesidades, características y aspiraciones, y que esta se suscita en diversos contextos y a lo largo de la</u></p>						<p>este apartado se señala que hay ciertos grupos poblacionales en especial condición de vulnerabilidad. Los cuales no están exentos a la presencia de las DEAL y en esa situación se verían aún más perjudicados.</p> <p>Uno de los propósitos del PEN es propiciar la inclusión y equidad para aminorar la segregación y la incapacidad del sistema. Sin embargo, a la luz de este propósito, el no considerar a niños y adolescentes con DEAL podría estimarse como una forma de segregación.</p> <p>Resalta que todo aquel que ejerza la docencia debe atender las diferentes necesidades de los estudiantes a fin de que puedan desarrollar su potencial sin ningún</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>vida, produciéndose diferentes trayectorias que deben ser reconocidas y fortalecidas poniendo el sistema educativo y su operación al servicio de esta finalidad.</p> <p>Por ello, las experiencias educativas deben atender la complejidad humana superando las fronteras sectoriales, orientarse hacia el ejercicio pleno de la ciudadanía, y promover el bienestar y el desarrollo de actividades económico-productivas. (p.27)</p>						<p>tipo de discriminación. No obstante, resulta pertinente la interrogante: ¿el educador peruano es conocedor de las DEAL?</p> <p>La acción educativa se plantea solo desde una mirada sociocultural, perdiendo de vista a las diferencias desde una perspectiva cognitiva, la cual resulta pertinente en casos de las DEAL.</p>
--	--	--	--	--	--	--

I.-Puntos de partida del Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena

<p>Desde un enfoque basado en derechos humanos que reviste la presente actualización del <i>Proyecto Educativo Nacional</i>, el lugar de la educación en nuestra propia humanidad permite identificarla como un derecho fundamental de las personas. Asimismo, como ha señalado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en adelante Unesco, es un derecho que habilita a las personas a ejercer otros derechos y, con ello, perseguir libre y responsablemente nuestros propios proyectos de vida individuales, familiares y colectivos en los distintos ámbitos de la vida humana (social, cultural, afectivo, económico, productivo, etc.). Ello indica que la preocupación por el ejercicio pleno y universal (es decir, igualitario) del derecho a la educación es la finalidad pública central. <u>Asimismo, el reconocer la diversidad de los espacios y circunstancias de cada uno llama a experiencias educativas flexibles y diversas que, sin embargo, no deben conducir a localismos o a la segregación; por el contrario, requieren prestar atención explícita a la inclusión (en su sentido más amplio), a la</u></p>						<p>Desde el enfoque de Derechos Humanos se indica que la educación es un derecho universal, lo que implica que sea igualitario. Este último solo desde una mirada socio e intercultural, omitiéndose la perspectiva cognitiva y con ellos un panorama más integral de la diversidad. Ante esta premisa, se subraya el vacío por brindar experiencias de aprendizaje a estudiantes que presentan una condición diferente como los de DEAL.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p><u>equidad (de género, socioeconómica, etc.) y a la interculturalidad (desde una dimensión valorativa de la diversidad cultural y crítica de las brechas de desigualdad).</u></p> <p>Cuadro 1. Educación de calidad</p> <p>Cuadro 2. El PEN y los objetivos de Desarrollo Sostenible</p> <p>La Agenda 2030 incluye un conjunto de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que marcan la ruta fijada por los Estados para garantizar tres metas globales extraordinarias: erradicar la pobreza extrema, combatir la desigualdad y la injusticia, y luchar contra el cambio climático. <u>En particular, el cuarto de estos objetivos se vincula a la educación y plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; de él se desprenden siete metas educativas referidas principalmente a garantizar la culminación universal de la educación obligatoria con resultados escolares pertinentes, garantizar el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia, eliminar disparidades de género en la educación, cerrar las brechas de acceso a todos los niveles educativos y la formación profesional de grupos de personas vulnerables, garantizar que todos los estudiantes logren aprendizajes para promover el desarrollo sostenible, entre otros</u> (Naciones Unidas, s. f.).(p.34)</p> <p>Cuadro 3. Las personas en cada etapa de sus vidas.</p> <p>a. El PEN 2007-2036: continuidad en principios y cambios de cara a un nuevo contexto.</p> <p>b. Dimensiones situacionales: ¿Qué desafíos enfrenta nuestra sociedad?</p> <p>1. La dimensión institucional: la afirmación de la vida plena en democracia.</p>						<p>El cuarto objetivo enuncia la educación inclusiva, equitativa, de calidad con la promoción de oportunidades de aprendizaje. De modo general indican que deben eliminar las brechas de género, garantizar el acceso a la educación y formación profesional. Los niños con DEAL y otras condiciones del neurodesarrollo deberían considerarse dentro del segundo punto, ya que las características de sus habilidades cognitivas les representan una brecha en el acceso a la educación.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>2. La dimensión sociocultural: valorar y aprender de la riqueza de lo diverso.</p> <p>El aprendizaje (foco de la labor educativa) es posible, principalmente, mediante la exposición a lo distinto, por lo que la construcción de espacios aislados y homogéneos refuerza la monotonía y, por lo mismo, la mediocridad y el prejuicio. <u>En ese sentido, asegurar que cada espacio educativo represente, en la medida de lo posible, la diversidad humana – tanto en lo cultural como en lo socioeconómico, así como en términos de necesidades y características particulares y construcción de identidades– es una forma de enriquecer la experiencia educativa de todas las personas.</u> (p.46)</p> <p>La educación a la que aspiramos es un espacio de encuentro entre todas las personas, pues la coexistencia cotidiana es el mejor antídoto contra el prejuicio y la discriminación. Asimismo, reconocer nuestra condición de sujetos iguales en libertad y dignidad, al tiempo que experimentamos nuestra diversidad, contribuye al reconocimiento de la condición humana como un atributo universal, elemento central en la constitución de una cultura democrática. (p.47)</p> <p>Cuadro 4. La escuela y nuestra experiencia histórica.</p> <p>3. La dimensión económico-productiva: una economía al servicio de las personas.</p> <p>c. Tendencias globales de variables claves que afectan el aprendizaje</p>						<p>Se reitera la atención educativa desde una dimensión cultural y socioeconómica, sin tener en cuenta los aspectos cognitivos. Lo cual no resultaría conveniente para la visualización y atención educativa de niños con DEAL.</p>
<p>II.- ¿Cómo imaginamos la educación en el Perú al 2036?</p>						

<p>a.- Visión</p> <p>Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental. (p.61)</p> <p>Para el logro de la visión 2036, debemos tener presentes las aún persistentes brechas de acceso a servicios básicos adecuados y a oportunidades para quienes no concluyeron oportunamente su educación básica, o que no llegaron a acceder a ella o no alcanzaron los aprendizajes esperados. Estas brechas limitan la realización de diversos grupos sociales que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad: pobres y pobres extremos, población de ámbitos rurales, <u>zonas de conflicto y fronteras, personas con discapacidad y sus familias, personas con necesidades educativas especiales</u>, las víctimas de la violencia, pueblos originarios, población afroperuana, población migrante, primera infancia, niños, niñas, adolescentes, población en estado de abandono físico y moral que incluye a niños, niñas y adolescentes en desprotección familiar, adultos que no han terminado la educación básica o que no han logrado los aprendizajes esperados, personas adultas mayores, mujeres y población LGTBI+, entre otros.(p.63)</p> <p>Al mismo tiempo, las experiencias educativas equipan a las personas para entendernos mejor a nosotros mismos tanto en relación con nuestros atributos individuales, como en términos de lo que somos como especie. En este orden de ideas, la reflexión crítica y la</p>						<p>Para el logro de la visión se han identificado cuáles han sido las brechas, dentro de ellos han reconocido a los grupos sociales vulnerables, dentro de los cuales se encuentran las personas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no indican por quiénes estaría conformada esta población.</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>preocupación por todos y cada uno nos ayudan a comprender los sesgos cognitivos derivados de nuestra historia evolutiva, de modo que podamos manejarlos y no ser presas acrílicas de estos. (p.64)</p> <p>Cuadro 5. ¿Qué es aprendizaje a lo largo de la vida y cuáles son los entornos para aprender?</p> <p>Cuadro 6. ¿Por qué es necesario dejar de pensar que los “nuevos” cursos resolverán las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes?</p> <p>b. Propósitos del Proyecto Educativo Nacional al 2036 Son los siguientes: 1.- Vida ciudadana</p> <p>Cuadro 7. Libertad y Justicia: dos atributos básicos de la vida republicana</p> <p>2. Inclusión y equidad <u>La educación peruana propicia que las personas convivamos reconociendo, valorando e incluyendo nuestra diversidad, eliminando toda forma de discriminación, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, y priorizandola atención preferencial a las poblaciones que actualmente se encuentran en mayor desventaja.</u> (p.73) Estos principios deben propiciar procesos constantes de identificación y eliminación de barreras para alcanzar una sociedad justa en la que todos los grupos poblacionales ejercen sus derechos en igualdad de condiciones; <u>esto incluye a aquellos en condiciones de mayor vulnerabilidad</u> pobres y pobres extremos, población de ámbitos rurales, zonas de conflicto y fronteras, personas con discapacidad y sus familias, <u>personas con necesidades educativas especiales</u>, las víctimas de la violencia, pueblos originarios, población afroperuana, población migrante, primera infancia, niños,</p>						<p>Muestran la educación inclusiva y equitativa desde una dimensión social, atendiendo la igualdad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo.</p> <p>Se menciona especial atención a aquellos que son vulnerables, dentro de ellos enuncian a las personas con necesidades educativas especiales, sin embargo, sin mencionar quiénes la conforman.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>niñas, adolescentes, población en estado de abandono físico y moral que incluye a niños, niñas y adolescentes en desprotección familiar, <u>adultos que no han terminado la educación básica o que no han alcanzado los aprendizajes esperados</u>, personas adultas mayores, mujeres y población LGTBI+, entre otros. (p.74)</p> <p><u>Unesco define la educación inclusiva como un proceso basado en el derecho humano a la educación, que busca responder positivamente a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Para ello, se requieren cambios profundos en las estructuras y enfoques del sistema educativo, en la práctica educativa y, sobre todo, un cambio cultural en los docentes, las familias y las comunidades, de modo que cada uno comprenda que las personas aprendemos de diferentes maneras, y que las diferencias individuales no son problemas, sino oportunidades para enriquecer el aprendizaje.</u> (p.74)</p> <p>Ahora bien, el sistema educativo peruano dista de cumplir con sus responsabilidades en lo que respecta a la creación de igualdad de oportunidades y la promoción del encuentro entre diferentes; más bien, presenta falencias muy grandes en ambos ámbitos, pues reproduce desigualdades e inequidades y es profundamente segregado. (p.74)</p> <p>Cuadro 8. La profunda segregación social existente en el sistema educativo peruano niega una de sus principales finalidades, la vinculada generar cohesión social en un entorno de respeto y valoración mutuos.</p> <p>Por ello, el PEN ha identificado la segregación del sistema educativo como uno de los temas centrales que debe abordar la política educativa <u>mediante medidas que apunten en dos direcciones: fortalecer la educación</u></p>						<p>La definición de la Unesco presenta a la Ed. Inclusiva como un derecho humano que busca responder a la diversidad de necesidades. Por ello, señala los cambios que deben darse desde el sistema hasta la práctica pedagógica, resaltando que se debe comprender que las personas tienen diferencias en su aprendizaje. Esta Claridad a nivel conceptual ha sido de sumo beneficio para los estudiantes con DEAL.</p> <p>El PEN desea fortalecer la educación estatal a fin de que esta sea más atractiva y se promueva un espacio</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p><u>estatal de modo que esta sea crecientemente atractiva para todos</u> y, por ello, se torne un espacio de encuentro de todas las personas; y <u>formular medidas que permitan el acceso a la educación privada pagada de personas de menor nivel socioeconómico, es decir, subvenciones y becas que pueden sufragarse</u> (dependiendo de las opciones que se consideren) tanto con recursos públicos como mediante mecanismos privados de financiamiento, como es el caso de las universidades norteamericanas de más alto costo). (p.75)</p> <p>3. Bienestar socioemocional</p> <p>La educación nos habilita para conocernos y valorarnos entre nosotros mismos, autorregular nuestras emociones y comportamientos, establecer relaciones humanas sanas, identificar propósitos y sentido en lo que hacemos y lidiar con retos diversos, tanto para alcanzar nuestro desarrollo personal como para la convivencia. <u>Asimismo, toma en cuenta que la cognición, el estado físico, la emoción y el desarrollo espiritual son aspectos indesligables para desarrollar todo nuestro potencial individual y colectivo.</u> (p.76)</p> <p>Cuadro 9. Lo cognitivo y emocional, elementos inseparables de aprendizaje integral.</p> <p>...Lo cierto es que la emoción —entendida como un patrón complejo de reacción que involucra elementos conductuales, fisiológicos y basados en la experiencia, con los cuales el individuo trata algún asunto o evento personalmente significativo— está íntimamente relacionada con la cognición, entendida como todas las formas de conocimiento y conciencia, tales como percibir, concebir, recordar, razonar, juzgar, imaginar y resolver problemas. <u>Cabe precisar, además que esta relación se da en entornos</u></p>						<p>de encuentro. Empero, no visualiza que lo atractivo se logra cuando se evidencia la calidad, el mismo que se manifiesta a través de logros académicos que respondan a las necesidades del estudiante y de la sociedad. Hubiese sido pertinente, indicar que se fortalecerá la formación de los educadores en atención a la diversidad.</p> <p>Se hace mención de los aspectos cognitivos y emocionales que son inseparables en el aprendizaje integral. El reconocimiento de esta idea es válida, no obstante, la circunscribe a la dimensión social.</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p><u>relacionales específicos, por lo que el componente social es también parte indelible de esta dinámica. (p.78)</u></p> <p>Cuadro 10. El rol de la sociedad en el desarrollo moral de las personas y su labor educativa en la formación de valores.</p> <p>4. Productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad.</p> <p>Cuadro 11. Reflexiones sobre la economía peruana.</p>					
<p>III.- ¿Cómo avanzar hacia la educación que aspiramos? Diez orientaciones estratégicas</p>					
<p>Orientación 1. Corresponde a los integrantes de las familias y hogares brindarse apoyo mutuo, constituir entornos cálidos, seguros y saludables, y estimular el desarrollo de cada uno de sus miembros sin ningún tipo de discriminación, así como las buenas prácticas ambientales en el marco de una sociedad democrática.</p> <p>El reconocimiento del rol de las familias y de cada uno de los miembros de un hogar en la educación es indispensable y el Estado debe brindar las condiciones para que estos, en consonancia con las competencias establecidas en los diferentes dispositivos legales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Atiendan las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad y apuesten por su inclusión en los diversos ámbitos de la vida social, considerando todos los medios disponibles. (p.90)</u> <p>Cuadro 12. Sobre los estereotipos de género que puedan instalarse desde temprana edad, principalmente en el seno familiar.</p> <p>Cuadro 13. Sobre violencia de género y familiar.</p>					<p>Se resalta la importancia, cómo tanto la familia como el Estado debe garantizar la atención a las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad como medida que asegure la inclusión. Se sugiere que, así como se hace referencia a la discapacidad, se realice la mención en lo que respecta a DEAL.</p>

<p>Orientación 2. <u>Las personas que ejercen la docencia en todo el sistema educativo se comprometen con sus estudiantes y sus aprendizajes, comprenden sus diferentes necesidades y entorno familiar, social, cultural y ambiental, contribuyen de modo efectivo a desarrollar su potencial sin ningún tipo de discriminación, desempeñándose con ética, integridad y profesionalismo, desplegando proactivamente su liderazgo para la transformación social y construyendo vínculos afectivos positivos.</u></p> <p><u>Con el concurso de sus colegas, de profesionales de otras especialidades, de sus instituciones educativas y de la propia política educativa, las y los docentes de todo el sistema educativo han de ejercer su profesión de una manera que incluya:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mantener expectativas altas respecto de lo que cada estudiante puede lograr y atenderlos de manera diferenciada (según sus diversas necesidades), priorizando a quienes enfrentan mayores dificultades para lograr el máximo desarrollo de su potencial a lo largo de su trayectoria educativa.</u> • Revisar críticamente sus propias prácticas y creencias (incluyendo estereotipos y otros factores de discriminación o que limitan la autonomía de las personas), tomar la iniciativa para mantenerse actualizados profesionalmente y ampliar su formación de manera autónoma, organizándose con otros colegas dentro y fuera de la institución educativa, aprovechando tecnología y las oportunidades formativas que debe ofrecer tanto el Estado como terceros. (p.97) • <u>Priorizar la Formación Inicial Docente para la educación básica y orientarla hacia el desarrollo socioemocional, la curiosidad por comprender los procesos de aprendizaje y los saberes de</u> 						<p>Se indica que el docente tiene el compromiso de atender las diferentes necesidades de sus estudiantes con fines de desarrollar su potencial. No obstante, resulta pertinente la pregunta ¿El educador peruano está preparado para atender un caso de DEAL?</p> <p>Indica que el docente con ayuda de profesionales de otras especialidades puede brindar una atención diferenciada. Hubiese sido conveniente señalar quiénes o cuáles son los perfiles de esas especialidades. De ser el caso de un educador o psicólogo se requeriría de la especialidad de DEAL. Caso contrario, desconocería cómo desarrollar el potencial teniendo en cuenta su condición neurobiológica.</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p><u>diversas disciplinas, así como el cultivo de la autonomía y el actuar personal responsable, considerando las distintas necesidades según el ciclo de vida en el que se encuentran sus estudiantes, sus lenguas y culturas, así como aquellas originadas en otras circunstancias. Esta formación debe incorporar los aspectos que definen el currículo, incluyendo oportunidades de aprendizaje basadas en la experiencia y la transversalización de los enfoques. (p.98)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articular la primera etapa formativa (formación inicial o pregrado) de los docentes nóveles de educación básica con la formación en servicio o continua mediante procesos sistemáticos de inducción de una duración y contenidos suficientes y pertinentes. (p.98) • Garantizar la presencia de formadores y capacitadores especializados en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos entornos (incluyendo los digitales), capaces de acompañar a las y los docentes actuales y futuros en la mejora de su desempeño profesional en situaciones de constante cambio, incertidumbre, vulnerabilidad o desventaja. (p.99) <p>Cuadro 14. Sobre el rol docente</p> <p>Cuadro 15. La compleja situación de las personas que ejercen la docencia en el país.</p> <p>Orientación 3. Los equipos directivos y otros gestores y actores que intervienen en el proceso de aprendizaje facilitan y conducen experiencias educativas con profesionalismo, compromiso y comprensión de las necesidades de</p>						<p>Se señala acerca de la formación del docente para la educación básica, la cual debe atender las necesidades según el ciclo de vida de sus estudiantes. Esto es de suma importancia, considerando que el accionar puede ser efectivo desde una prevención, detección e intervención.</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p><u>pertinencia a los contextos socioculturales en los que viven.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Se organice de una forma que permita la diversificación de los servicios educativos para facilitar la trayectoria y la culminación de los años de escolarización obligatoria de todas las personas y el logro de los aprendizajes correspondientes, de acuerdo a sus diferentes características, necesidades, aspiraciones y contextos.</u> • <u>Brinde apoyo pedagógico solvente, suficiente y sostenido, equipos multidisciplinarios y materiales necesarios, así como orientación a familias, cuidadores y a la comunidad educativa de escuelas inclusivas que atiendan estudiantes con diversas discapacidades y de las instituciones de educación especial.</u> • <u>Facilite la formación docente continua, de manera que quienes estén a cargo de la docencia puedan implementar el currículo nacional de manera eficaz y debidamente contextualizada, promoviendo que todo el estudiantado alcance los aprendizajes deseados para los egresados. (p.113)</u> <p>Cuadro 18. Educación Intercultural Cuadro 19. La educación sexual integral Cuadro 20. La deuda con los adultos y sus aprendizajes</p> <p>Orientación 6. El sistema educativo promueve y certifica los aprendizajes</p>						<p>su aprendizaje serían indicadores de posibles dificultades de aprendizaje.</p> <p>El sistema favorecerá a los que presenten ciertas necesidades con la diversificación de los servicios educativos. No obstante, sería adecuado indicar cuándo un educador debe realizar una diversificación.</p> <p>Presentan el apoyo psicopedagógico para estudiantes con discapacidades y a instituciones de educación especial. Si bien un estudiante con DEAL no está asociado a una discapacidad, también requiere de una atención especializada, puesto que su condición compromete su aprendizaje.</p> <p>Esta formación es pertinente porque permitirá que el docente pueda prevenir, detectar y abordar pedagógicamente ante una dificultad de aprendizaje.</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>logrados dentro o fuera de la escolaridad y brinda trayectorias diversas y flexibles a lo largo de la vida de las personas.</p> <p>Cuadro 21. La educación superior integrada. Cuadro 22. La educación abierta Cuadro 23. La actividad física Cuadro 24. La educación y el arte</p> <p>Orientación 7. Las instituciones educativas de todo el sistema educativo operan con autonomía, de manera articulada, descentralizada, moderna, flexible, libre de violencia, segregación y discriminación, con una supervisión estatal independiente de los supervisados y que asegura el derecho de las personas a una educación de calidad.</p> <p>Así, superar estas dificultades requiere renunciar a la idea de que la gestión centralizada del sistema puede hacer los ajustes necesarios para pasar a un esquema en el que el conjunto de los actores educativos toma el protagonismo en el cambio, lo que se traduce en dejar en el pasado un sistema centralista y pasar a uno que descansa en la autonomía de las instituciones educativas.</p> <p>Para ello, la política educativa deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar acciones expresamente destinadas a eliminar progresiva pero rápidamente la segregación educativa en sus múltiples manifestaciones vinculadas a criterios tan dispares como la condición socioeconómica, la nacionalidad, la etnicidad y las diferencias lingüísticas, la discapacidad, la confesión religiosa, el género, las diferencias en aprendizajes o calificaciones (que en realidad más bien suelen ser diferencias en antecedentes socioeconómicos familiares), etc. (p.126) 						
--	--	--	--	--	--	--

<p>Cuadro 25. Lo público y lo privado en las instituciones educativas.</p> <p>Cuadro 26. La autonomía: una apuesta por la descentralización para la mejora de los aprendizajes.</p> <p>Cuadro 27. La planificación y política educativa en los niveles de Gobierno.</p> <p>Orientación 8. Un financiamiento público suficiente que prioriza la asignación de recursos según la diversidad de necesidades garantizando equidad, transparencia y rendición de cuentas.</p> <p>Cuadro 28. ¿Cuánto invertir en educación?</p> <p>Orientación 9. Todas las instancias de gestión educativa del Estado operan orientadas hacia la ciudadanía de modo profesional, estratégico, planificado para el mediano y largo plazo, haciendo uso intensivo de lo digital, y articulado en todos sus niveles con otros sectores y actores de la comunidad local, nacional y global.</p> <p>Cuadro 29. Consideraciones a tomar en cuenta sobre la evaluación estandarizada de aprendizajes de la educación básica.</p> <p>Cuadro 30. Tecnología, información e interconexión de datos para que la política pública vea a las personas y no solo los procesos desde quien presta el servicio.</p> <p>Orientación 10. El sistema educativo favorece y promueve la indagación y el pensamiento científico, y se nutre de la innovación y la tecnología en interacción con un fortalecido sistema nacional de investigación, innovación y desarrollo sostenible para desplegar el potencial creativo y la generación de conocimiento.</p> <p>Cuadro 31. La investigación y la política educativa.</p>						
<p>IV.- LOS GRANDES IMPULSORES DEL CAMBIO</p>						

<p>Estos impulsores de cambio constituyen las principales apuestas que como sociedad debemos abordar en los próximos tres lustros:</p> <p>1.- <u>La acción educativa debe ser concebida desde las personas, reconociendo la centralidad del aprendizaje en función de sus necesidades, características y aspiraciones</u>, y que este se suscita en diversos contextos y a lo largo de la vida, produciéndose diferentes trayectorias que deben ser reconocidas y fortalecidas, poniendo el sistema educativo y su operación al servicio de esta finalidad.</p> <p><u>Esto se traduce en garantizar que las experiencias educativas sean concebidas para atender a la complejidad humana, superando las fronteras sectoriales que se orienten hacia el ejercicio pleno de la ciudadanía y lo que ello implica.</u> (p.145)</p>					<p>Se reitera el hecho que la acción educativa es concebida desde la persona y centralizado en su aprendizaje, pero no hay reconocimiento explícito a las diversas condiciones; como lo presenta un estudiante con DEAL. Esta generalidad no precisa el accionar educativo.</p>
<p>V.- SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PERUANA Y DEL PEN</p>					
<p>VI.- ROL DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN</p>					
<p>VII.- ANEXO PROCESO DE FORMULACION DEL PEN</p>					
<p>Es importante señalar la presencia de <u>personas con discapacidad (1 %), de lenguas originarias (7 %) y padres de familia (31 %) en este proceso de consulta.</u> (p.156)</p> <p>1.1. Mecanismos de consulta</p> <p>a.- Jornadas por la educación</p> <p>b.- Consulta ciudadana virtual</p> <p>c.- Espacios de diálogo</p> <p>1.2. Eventos de socialización y consulta final</p> <p>d.- Encuentros Macrorregionales (MCR)</p> <p>e.- Encuentro Nacional de Educación (ENE)</p> <p>f.- Consulta a organizaciones políticas</p> <p>g.- Consulta al Gobierno Central y sus sectores</p> <p>2.- Estrategia Comunicacional e incidencia para el proceso de consulta</p> <p>3.- Resultados cualitativos del proceso de consulta</p>					<p>Llama la atención que a lo largo del documento se hace mención que se tendrá una atención a los que presenten una discapacidad, pero en la convocatoria solo el 1% de esta población fue invitada. Por otro lado, cabe señalar la referencia que se ha hecho a la discapacidad cognitiva y sensorial. Por lo que se infiere que no se han considerado a las personas con DEAL.</p> <p>Además, se anota que no hubo</p>

<p>Aportes a la visión Aportes a los propósitos planteados Aportes a las orientaciones estratégicas <u>Garantizar una educación de calidad, gratuita, inclusiva y equitativa.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Educación que responda a las necesidades de los estudiantes, priorizando el desarrollo de habilidades y capacidades.</u> - <u>Promover la educación inclusiva desde tres campos: políticas, prácticas y espacios culturales (p.167)</u> 						<p>representantes de la población estudiantil con dificultades específicas del aprendizaje.</p> <p>Dentro del anexo solo se hace una mención de lo que garantiza el Estado, mas no desarrolla la idea. Esto pese a que se encuentra dentro de las orientaciones estratégicas.</p>
--	--	--	--	--	--	---



Tabla 6. Cuadro de análisis “Currículo Nacional de Educación Básica”

CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA		Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
		CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
Aprobado: 2 de junio del 2016 Implementación: 1 de enero 2017							
I.-RETOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA Y PERFIL DE EGRESO.							
¿A qué educación aspiran los peruanos para enfrentar los desafíos del presente siglo?							
<p>En una sociedad diversa y aún desigual y, al mismo tiempo, con enormes potencialidades, <u>aspiramos a una educación que contribuya con la formación de todas las personas sin exclusión</u>, así como de ciudadanos conscientes de sus derechos y sus deberes, con una ética sólida, dispuestos a procurar su bienestar y el de los demás trabajando de forma colaborativa, cuidando el ambiente, investigando sobre el mundo que los rodea, siendo capaces de aprender permanentemente, y dotados con iniciativa y emprendimiento. <u>Esto se incluye en los seis objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional (PEN), que plantean un camino para lograr una educación que contribuya a la realización personal de todos los peruanos y a la edificación colectiva de la democracia y del desarrollo del país.</u> (p.15)</p>							<p>Aparece de forma implícita el enfoque inclusivo cuando se hace referencia a “...personas sin exclusión...”. Pero sin precisión a quiénes lo conforman. El hecho de no colocar que las DEAL serán atendidas, también constituye una forma de exclusión.</p>
El Perfil de egreso de la Educación Básica							
<p>El estudiante se comunica en su lengua materna, en castellano como segunda lengua y en inglés como lengua extranjera <u>de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos.</u> (p.17)</p>	<p>Explicación: El estudiante usa el lenguaje para comunicarse según sus propósitos en situaciones distintas, en las que se producen y comprenden diversos tipos de textos. <u>Emplea recursos y estrategias en su comunicación oral, escrita, multimodal o en</u></p>						<p>Entendiéndose que el perfil de egreso se concreta a través del desarrollo de competencias, las cuales responden a un conjunto de capacidades. De esta forma lo enunciado “Se comunica en su lengua materna” implica no solo la comunicación oral, sino lee y</p>

	<p><u>sistemas</u> <u>alternativos</u> y <u>aumentativos</u> <u>como el braille.</u></p> <p>Utiliza el lenguaje para aprender, apreciar manifestaciones literarias, desenvolverse en distintos contextos socioculturales y contribuir a la construcción de comunidades interculturales, democráticas e inclusivas.</p>					<p>escribe diversos textos (lenguaje escrito)</p> <p>Indica como estrategia en su comunicación oral, escrita o multimodal, el Braille. Estas dos últimas formas responden a la atención de los niños con discapacidad sensorial, pero no se manifiesta algún tipo de atención a los niños con DEAF. Esto corresponde con lo observado en otros documentos que forman parte de la presente revisión.</p>
<p>El estudiante aprovecha responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje. (p.19)</p>	<p>Explicación: El estudiante discrimina y organiza información de manera interactiva; se expresa a través de la modificación y creación de materiales digitales; selecciona e instala aplicaciones según sus necesidades para satisfacer nuevas demandas y cambios en su</p>					<p>No se aprovecha este espacio, como estrategia para desarrollar la atención psicoeducativa</p>

	<p>contexto. Identifica y elige interfaces según sus condiciones personales o de su entorno sociocultural y ambiental. Participa y se relaciona con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales, a través de diálogos basados en el respeto y el desarrollo colaborativo de proyectos. Además, lleva a cabo todas estas actividades de manera sistemática y con capacidad de autorregulación de sus acciones. (p.19)</p>						
<p>El estudiante desarrolla procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente para la mejora continua de su proceso de aprendizaje y de sus resultados (p.19)</p>	<p>Explicación: <u>El estudiante toma conciencia de su aprendizaje como un proceso activo.</u> <u>De esta manera participa directamente en él, evaluando por sí mismo sus avances, dificultades y asumiendo el control de su proceso de aprendizaje, de manera disciplinada.</u></p>						<p>Un estudiante con DEAL notará las diferencias existentes con sus pares cuando evidencie que no puede leer como sus compañeros. Sin embargo, los primeros en notarlo deberían ser los maestros desde Ed. Inicial cuando no logran desarrollar las habilidades pre</p>

	<u>responsable y comprometida respecto de la mejora continua de este y sus resultados.</u> Asimismo, el estudiante organiza y potencia por sí mismo, a través de distintas estrategias, los distintos procesos de aprendizaje que emprende en su vida académica. (p.19)					lectoras de conciencia fonológica y conocimiento alfabético.
--	---	--	--	--	--	--

II.- ENFOQUES TRANSVERSALES PARA EL DESARROLLO DEL PERFIL DEL EGRESO.

ENFOQUES

Inclusivo o de Atención a la diversidad	Hoy nadie discute que todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes <u>tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.</u> <u>No obstante, en un país como el</u>					Se indica que la inclusión comprende a estudiantes de una condición de discapacidad o estilos de aprendizaje diferentes, mas no DEAL. Es notorio que la mirada de diversidad e inclusión parte desde una perspectiva cultural y socioeconómica y por ende no se aprecian a las DEAL. Esto indica que, al no visibilizarse desde las políticas educativas, hace que solo se atiendan desde los servicios
--	---	--	--	--	--	--

	<p>nuestro, que aún exhibe profundas desigualdades sociales, eso significa que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades⁷. (p.23)</p>						<p>privados. En consecuencias se acentúan las desigualdades sociales, ya que solo reciben atención los niños cuyos padres gozan de cierto poder adquisitivo.</p>
	<p>Valores del enfoque inclusivo: Respeto por las diferencias Reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia. Equidad en la enseñanza</p>						<p>En equidad se menciona que se atenderá de acuerdo a las características de cada estudiante a fin de lograr los mismos resultados. Pese a esta premisa podría considerar la atención de los niños con DEAL, al ser general no</p>

	<p><u>Disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados.</u></p> <p>Confianza en la persona</p> <p>Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia. (p.23)</p>					<p>visibiliza a este grupo.</p> <p>En el caso de los niños con DEAL no basta con que se crea en ellos para que se superen, sino que se les debe dar la atención psicopedagógica necesaria para que superen sus dificultades.</p>
Orientación al bien común¹².	<p>El bien común está constituido por los bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas, cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las</p>					<p>Al considerar que la educación y el conocimiento son bienes comunes mundiales. Estos se deben garantizar a todos los estudiantes independientemente de sus diferentes condiciones, como las DEAL. Caso contrario estos estudiantes se quedarán rezagados en sus aprendizajes, a consecuencia de sus diferencias en</p>

	<p>personas consiguen su bienestar. <u>Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales.</u> Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial. (p.28)</p>						<p>lectura, y no podrán acceder al conocimiento.</p>
	<p>Valores del enfoque de Orientación al bien común: Equidad y justicia <u>Disposición a reconocer a que ante situaciones de inicio diferentes, se requieren compensaciones a aquellos con mayores dificultades.</u> (p.28) Solidaridad <u>Disposición a apoyar incondicionalmente a personas en situaciones comprometidas o difíciles.</u> Empatía <u>Identificación afectiva con los sentimientos del</u></p>						<p>El primer valor "Equidad y justicia" sería un buen espacio para abordar la condición de las personas con DEAL, pues es un acto de justicia que el Estado garantice la atención educativa y psicoeducativa que estos estudiantes requieren.</p> <p>El tercer valor "Empatía" contribuiría a</p>

	<u>otro</u> y <u>disposición para apoyar</u> y <u>comprender sus circunstancias.</u> (p.28)						comprender las habilidades afectadas para su proceso de aprendizaje y en función a ello diseñar estrategias pedagógicas relacionadas al aprendizaje y consolidación de la lectura, así como propiciar espacios respetuosos de las diferencias en la convivencia escolar.
--	---	--	--	--	--	--	--

III.- DEFINICIONES CLAVES QUE SUSTENTAN EL PERFIL DE EGRESO

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES

Competencia <u>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</u> (Explicación en la p.33) Explicación: Esta competencia se define como <u>una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura.</u> Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los	Capacidades Obtiene información del texto escrito. El estudiante localiza y selecciona Información explícita en textos escritos con un propósito específico. Infiere e interpreta información del texto El estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de éste para deducir una nueva información o						En el documento se indica que, en el caso de la modalidad de Educación Básica Especial, los estudiantes con discapacidad asociada o no discapacidad intelectual, tienen los mismos estándares de aprendizaje que reciben los estudiantes la Educación Básica Regular. Además, se señala que la institución educativa y el Estado garantizan los medios, recursos y apoyos
---	--	--	--	--	--	--	---

<p>textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos.</p> <p><u>Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo</u></p>	<p>completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la información explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancia de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y</p>							<p>necesarios, así como las adaptaciones curriculares y organizativas que se requieren (p.76). Esta generalidad causa una gran interrogante, pues cómo un estudiante de EBE, con toda la amplitud de diversas condiciones y con distintos grados de compromisos podrán lograr los mismos estándares de aprendizaje de un alumno de EBR y cómo se ha organizado la implementación de estas políticas educativas públicas para asegurar este propósito.</p> <p>Se presenta cómo se puede lograr la competencia "Lee diversos textos escritos en su lengua materna" a través de una clara descripción de las capacidades reflejadas en los desempeños, en los cuales no se aprecian indicadores para la enseñanza y</p>
---	---	--	--	--	--	--	--	--

<p>personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo. (p.74)</p>	<p>contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales, estéticos, contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural de texto y del lector. (p.33 y 74)</p>							<p>consolidación de habilidades pre lectoras. Siendo el caso de la precisión y fluidez lectora, los cuales son importantes para detectar posibles casos de dislexia en el aula.</p> <p>Resulta pertinente señalar que la lectura no se limita a una práctica sociocultural, sino que también es un proceso cognitivo complejo; en consecuencia, las prácticas pedagógicas también deben responder al desarrollo y consolidación de las habilidades cognitivas implicadas.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

IV.- COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE NACIONALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA N°8 “Leer diversos textos escritos en su lengua materna”.

<p>Nivel 1 <i>Nivel esperado al final del ciclo I</i></p> <p>Nivel 2 <i>Nivel esperado al final del ciclo II</i></p>	<p>Este nivel tiene como base principalmente el nivel 1 de la competencia “Se comunica oralmente”.</p> <p>Lee diversos tipos de textos que tratan temas reales o</p>							<p>Nivel esperado para el II ciclo acerca de “leer”</p> <p>Leer, en este nivel, se refiere a la lectura no convencional -la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el</p>
--	---	--	--	--	--	--	--	--

	<p>imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos. (p.77)</p>					<p>sistema de escritura alfabética-. Es decir, los niños que leen “sin saber leer”. Ello es posible, según el planteamiento del MINEDU, dado que los niños y las niñas leen textos por sí mismos a partir de la elaboración de diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre otros. (p.76). Esta explicación es contradictoria a la definición de la lectura desde una perspectiva cognitiva. Si se analiza bajo la mirada de la CSL, este análisis solo hace referencia a ciertas habilidades del componente oral. No obstante, para las edades tempranas (inicial y primero grados), sería</p>
--	---	--	--	--	--	--

							vital el desarrollo de habilidades como la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético que tendrán un impacto importante en la descodificación.
--	--	--	--	--	--	--	--

V.- ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SUS PLANES DE ESTUDIO.

ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Modalidades: Educación Básica Especial (EBE)	Es la modalidad encargada de atender, desde un enfoque inclusivo, a las niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, talento y superdotación. La Educación Básica Especial valora la diversidad como elemento que enriquece a la comunidad y respeta las diferencias, su atención es transversal a todo el sistema educativo, articulándose mediante procesos flexibles que permitan el acceso, permanencia y logros de aprendizajes, así como la interconexión						En esta modalidad se hace mención al enfoque inclusivo, el cual atiende a niños con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, talento y superdotación. Por ello, cabe precisar que, si bien los niños con DEAL no tienen compromisos a nivel intelectual, requieren de una atención educativa y psicoeducativa especializada. Además, se especifica a pie de página que, en el caso de la modalidad de Educación Básica Especial, los estudiantes con discapacidad intelectual severa o no
---	--	--	--	--	--	--	--

	<p><u>entre las etapas, modalidades, niveles y formas de educación.</u> (p.161)</p>					<p>asociada a discapacidad tienen los mismos estándares de aprendizaje que reciben los estudiantes la Educación Básica Regular, tal como ya se observó en otros documentos. La institución educativa y el Estado deben garantizar los medios, recursos y apoyos necesarios, así como las adaptaciones curriculares y organizativas que se requieren. Sin embargo no se explicitan cómo se llevará esto a cabo ni los mecanismos de fiscalización para asegurar que esto se lleve a cabalidad.</p>
<p>Educación Básica Regular (EBR)</p>	<p>Es la modalidad dirigida a atender a los niños, niñas y adolescentes que <u>pasan oportunamente por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el</u></p>					<p>Teniendo en cuenta que un niño con DEAL, tiene una dificultad puntual, su educación debe estar bajo la modalidad de la EBR. No obstante, por las dificultades marcadas que presentan al</p>

	<p><u>momento de su nacimiento.</u> Esta modalidad se organiza en tres niveles: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria; y en siete ciclos. Los niveles educativos son períodos graduales y articulados que responden a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes. Los ciclos son unidades temporales en los que se desarrollan procesos educativos que toman como referencia las expectativas del desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Esta organización por ciclos proporciona a los docentes y estudiantes mayor flexibilidad y tiempo para desarrollar las competencias. Cada ciclo atiende un determinado grupo de</p>							<p>adquirir el lenguaje escrito, de no ser atendidas, pueden ocasionar desde un retraso hasta una pérdida del año y con las consecuentes secuelas emocionales que esto acarrea.</p>
--	---	--	--	--	--	--	--	---

	<p>estudiantes, distribuidos por edades o grados educativos, como se muestra:</p> <p>Nivel Inicial Ciclo I (Grados 0-2 años) Ciclo II (Grados 3-5 años)</p> <p>Nivel primaria Ciclo III (Grados 1° y 2°) Ciclo IV (Grados 3° y 4°) Ciclo V (Grados 5° y 6°)</p> <p>Nivel Secundaria Ciclo VI (Grados 1° y 2°) Ciclo VII (Grados 3°, 4° y 5°) (p.161)</p>					
Educación Básica Alternativa. (EBA)	<p>Es la modalidad que se desarrolla en el marco del enfoque de la educación a lo largo de toda la vida. Los estudiantes de Educación Básica Alternativa son aquellos que no se insertaron oportunamente en el sistema educativo, no pudieron culminar su Educación Básica y requieren compatibilizar el trabajo con el estudio.</p>					<p>La compleja diversidad de la sociedad peruana muchas veces no ofrece oportunidades a todos los estudiantes de culminar oportunamente la escolaridad. Uno de estos factores es el fracaso escolar, por ello sería recomendable valorar si esto fue consecuencia de una DEAL no atendida. De ser así, los jóvenes tendrían los problemas para conseguir los</p>

	<p>Conforme a la Ley, <u>la EBA tiene los mismos objetivos y ofrece una calidad equivalente a la Educación Básica Regular, en los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria.</u></p> <p>La Educación Básica Alternativa se organiza por ciclos: inicial, intermedio y avanzado. Los ciclos y grados de los programas de Educación Básica Alternativa son de duración flexible. La organización por ciclos permite el desarrollo de las competencias. Los ciclos constituyen las principales unidades de la estructura de la modalidad de Educación Básica Alternativa, que una vez concluidos satisfactoriamente dan derecho a una certificación. El logro de los aprendizajes</p>							<p>objetivos previstos, incluso bajo la modalidad de EBA, ya que la lectura es una herramienta indispensable para su aprendizaje.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

	<p>de grado da derecho a una constancia. (p. 162)</p> <p>Organización:</p> <p>Equivalente a educación primaria</p> <p>Ciclo Inicial (Grado 1° y 2°)</p> <p>Ciclo Intermedio (Grados 1°, 2° y 3°)</p> <p>Equivalente a educación secundaria</p> <p>Ciclo Avanzado (Grados 1°, 2°, 3° y 4°)</p> <p>Formas de atención: presencial, semi presencial y a distancia.</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

ÁREAS CURRICULARES, COMPETENCIAS Y NIVELES EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

<p><u>El área de Comunicación en los niveles de inicial y primaria se encuentra bajo los enfoques transversales: Interculturalidad, Atención a la diversidad e Igualdad de Género.</u></p> <p><u>El área de Comunicación en el nivel de secundaria se encuentra bajo los enfoques Ambiental, de Derechos, Búsqueda de la Excelencia y Orientación al Bien Común y Gestión su aprendizaje</u></p> <p>Siendo sus competencias: Se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos textos y escribe diversos textos. (p.165)</p>							<p>Si bien es cierto que se da la mención del “Enfoque de atención a la diversidad” en inicial y primaria, pese a ello no hay una claridad de cómo se atenderán a los niños con dificultades de aprendizaje de la lectura que es una de las competencias de esta área y es determinante para la consecución de los aprendizajes de otras áreas.</p>
---	--	--	--	--	--	--	---

Distribución de horas por niveles							
Nivel Inicial	<p>Las horas se distribuyen de acuerdo con el desarrollo de los programas curriculares de las instituciones y programas educativos. <u>El uso del tiempo debe ser flexible para que cada niño pueda aprender y así se sienta respetado en su ritmo y necesidades de desarrollo.</u></p> <p>En ese sentido, no se incluye una organización curricular con una carga horaria definida. Asimismo, las áreas curriculares se trabajan de manera integrada a través del desarrollo de las diferentes actividades durante la jornada diaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para el caso del ciclo I se tiene en cuenta una organización flexible del tiempo para atender las necesidades de cuidado y promover la actividad autónoma y 						<p>Este nivel que tiene los ciclos I y II, siendo el último un espacio valioso que podría favorecer al aprendizaje inicial de la lectura, si se trabaja de manera explícita la CF y CA. Esto permitiría a los docentes prevenir, detectar y atender de manera oportuna las DEAL. No obstante, también sería de vital importancia brindar información y estrategias a los docentes sobre el desarrollo de ciertos aspectos lingüísticos, como el vocabulario que se desarrollan con especial énfasis en esta etapa.</p>

	<p>juego espontáneo de acuerdo a los ritmos, intereses y potencialidades de cada niño y niña.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Para el caso del ciclo II se considera en la organización del tiempo los momentos de juego libre en sectores, actividades permanentes y desarrollo de la unidad didáctica, los que se organizan de acuerdo al ritmo, intereses y potencialidades del grupo de niños y niñas.</u> • Para el caso de II.EE. bilingües se trabaja a partir de su lengua materna y el castellano como segunda lengua a nivel oral a partir de los 5 años. (p.166) 						
Nivel Primaria (5-4 horas)	<p><u>Las horas se distribuyen de acuerdo con las necesidades de aprendizaje en cada uno de los ciclos.</u> Esta distribución de tiempo se organiza en bimestres o trimestres, de tal</p>						<p>La poca especificación acerca de cuáles son las necesidades de aprendizaje, que se ha observado en la revisión de estos documentos parece no indicar que</p>

		<p>modo que los docentes, al planificar las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje, puedan brindar mayor tiempo para el desarrollo de las competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe la necesidad de que el área curricular de Inglés sea desarrollada por un docente especializado en la enseñanza de ese idioma como lengua extranjera. Por este motivo, la implementación de esta área será progresiva dependiendo de la contratación de estos docentes. En el caso de que no hubiera docente contratado para tal fin, las horas asignadas a esta área serán incluidas como parte de las horas de libre disponibilidad (p.167) 						dentro de este grupo se consideran las DEAL y al darse esta omisión, los niños con esta condición no reciben el apoyo necesario.
Nivel de secundaria (4 horas)	de (4)	En el caso de Educación Secundaria con Jornada Escolar Regular, el aumento de horas en las áreas de Inglés,						

	<p>Arte y cultura y Educación física se implementará en aquellas II.EE. que cuenten con plazas docentes para dicho fin. En caso contrario, eventualmente, las horas asignadas a esta área serán parte de las horas de libre disponibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las II.EE. que cuenten con personal docente de Educación para el trabajo podrán hacer uso de las horas de libre disponibilidad para el desarrollo de proyectos de emprendimiento . (p.169) 						
PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA-43							
<p>La hora pedagógica tiene una duración de 45 minutos en los ciclos de la Educación Básica Alternativa. Las áreas curriculares se trabajan de manera integrada a través de desarrollo de proyectos y actividades. El área es denominada Comunicación Integral. (p.171)</p>							<p>No se precisa nada respecto de la EBE, solo lo que aparece en definición. Y en EBA no se puntualiza cuál sería la atención a un estudiante con DEAL.</p> <p>Nota: No hay referencia a EBE</p>
VI.- ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS							
ORIENTACIONES PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE							
<p>Partir de situaciones significativas. Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje. Aprender haciendo.</p>							<p>No presenta ninguna orientación específica, pese</p>

<p>Partir de los saberes previos. Construir el nuevo conocimiento. Aprender del error o el error constructivo. Generar el conflicto cognitivo. Mediar el progreso de los estudiantes de un nivel de aprendizaje a otro superior. Promover el trabajo cooperativo. Promover el pensamiento complejo. (p.176)</p>						<p>a que en secciones anteriores indican que brindaran experiencias de aprendizajes que favorezca a la diversidad. Esta generalidad desfavorece la atención a un estudiante con DEAL.</p>
--	--	--	--	--	--	---

VII.- ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LAS COMPETENCIAS EN EL AULA

<p>En el Currículo Nacional de la Educación Básica se plantea para la evaluación de los aprendizajes e enfoque formativo. (p.179) ¿Para qué se evalúa? A nivel de estudiante: • <u>Lograr que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas.</u> • Aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no. A nivel de docente: • <u>Atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión.</u> • <u>Retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto supone modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias (p.180)</u></p>						<p>No presenta orientaciones cómo evaluar a un estudiante con DEAL. Esta orientación es valiosa si es que se toma en cuenta que la competencia en la lectura y escritura es básica para lograr la autonomía en el aprendizaje.</p> <p>Tal como se ha mencionado en el análisis de otras partes de este y de otros documentos, la poca especificidad acerca de quiénes conforman los estudiantes con “necesidades de aprendizaje” no orienta al</p>
--	--	--	--	--	--	--

						docente sobre la atención en caso de tener en su aula a un niño con DEAL.
VIII.- ORIENTACIONES PARA LA DIVERSIFICACION CURRICULAR.						
<p>Todos los estudiantes peruanos tienen derecho a acceder a oportunidades para lograr aprendizajes comunes y, también, aprendizajes diferenciado en función de sus propias realidades. (lema)</p> <p>Desde esta perspectiva, el currículo aspira a reconocer las diferencias individuales en todas sus dimensiones, así como la riqueza cultural, étnica y lingüística de una nación.</p> <p>El Perú es también un país diverso, por lo que requiere, además, una educación que considere todas las diferencias y sea pertinente a ellas; que los estudiantes de todas las regiones de nuestro país tengan acceso a oportunidades para lograr aprendizajes comunes y, también, aprendizajes diferenciados en función de sus propias realidades.</p> <p>Según las normas vigentes del Perú, el Currículo Nacional de la Educación Básica tiene las siguientes características:</p> <p>Flexible, porque ofrece un margen de libertad que permite la adaptación a la diversidad de estudiantes y a las necesidades y demandas de cada región;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abierto, ya que en él pueden incorporarse competencias de acuerdo al diagnóstico de las potencialidades naturales, culturales y económico-productivas de cada región, así como sus demandas sociales y las características específicas de los estudiantes; • Diversificado, pues es en él cada región ofrece a las instancias locales los lineamientos de diversificación, los cuales orientan a las instituciones educativas en la adecuación del 						<p>Quando se menciona la palabra “diferencias” la califica de cultural, étnica y lingüísticas, pero no a aquellas relacionadas con diferencias en los procesos cognitivos que repercuten a ciertos aprendizajes como es el caso de las DEAL</p> <p>El CNEB, al ser flexible, abierto, significativo y participativo; reúne las características que puede favorecer la prevención, detección y abordaje de las DEAL. Sin embargo, al no estar considerada de forma explícita en los documentos, no</p>

<p>currículo a las características y demandas socioeconómicas, lingüísticas, geográficas y culturales de cada región mediante un trabajo colegiado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrador, porque el Perfil de egreso, competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y áreas curriculares conforman un sistema que promueve su implementación en las escuelas. • Valorativo, en tanto responde al desarrollo armonioso e integral del estudiante y promueve actitudes positivas de convivencia social, democratización de la sociedad y ejercicio responsable de la ciudadanía. • Significativo, ya que toma en cuenta las experiencias, conocimientos previos y necesidades de los estudiantes. • Participativo, porque lo elabora la comunidad educativa junto a otros actores de la sociedad; por tanto, está abierto a enriquecerse permanentemente y respeta la pluralidad metodológica. (p.187) 						se visibiliza ni se atiende.
<p>Los elementos del Currículo Nacional de la Educación Básica que son la premisa necesaria del proceso de diversificación, se definen a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El enfoque curricular por competencias, que aspira a formar personas capaces de actuar en su sociedad modificando realidades y poniendo en práctica conocimientos, habilidades, valores y actitudes a fin de influir sobre el entorno, resolver problemas y lograr metas en contextos diversos y desafiantes. • El Perfil de egreso, entendido como la visión común e integral de lo que deben lograr todos los estudiantes del país al término de la Educación Básica, que orienta al sistema educativo a desarrollar su potencial humano en esa dirección, tanto en el nivel personal, social y cultural como laboral, dotándolos de las competencias necesarias para 						

<p>desempeñar un papel activo y ético en la sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.</p> <p>• <u>Las competencias, entendidas como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades de un modo específico y con sentido ético, a fin de lograr un propósito en una situación determinada. Las competencias son dinámicas, es decir, se desarrollan a lo largo de toda la vida en niveles progresivamente más complejos.</u></p> <p>• Los estándares de aprendizaje son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, que definen niveles de logro esperado al final de cada ciclo escolar. (p.188)</p>						<p>La presencia de las DEAL dificulta el logro de la competencia lectora que es básica para el desarrollo de otras competencias, que le serán se suma importancia no solo para un adecuado desempeño escolar, sino para su desarrollo académico, profesional y personal. Por ello, si no se garantiza la adecuada atención a los estudiantes con DEAL, puede verse comprometido su desempeño en lectura y todo lo que ello repercute.</p>
Consideraciones para la diversificación del currículo nacional de la Educación Básica						
<p>A nivel regional:</p> <p>D.- <u>Evidenciar el respeto a la diversidad y a la persona con discapacidad, talento y superdotación, considerando lineamientos generales sobre la inclusión, la interculturalidad y el bilingüismo.</u> (Ver p.189)</p>						<p>Se sigue enfatizando la diversidad solo en los aspectos de discapacidad, talento y superdotación. Además, se sigue mencionando a la interculturalidad y bilingüismo como características</p>

						que generan situaciones de diversidad; pero no se menciona a las diversas condiciones de vida, no asociadas a la DI (Discapacidad intelectual) como las DEAL, que requieren de una atención educativa y psicoeducativa
--	--	--	--	--	--	--

Adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad

<p>Se relacionan directamente con la planificación y la ejecución curricular del aula de referencia, concretándose progresivamente y adaptando la propuesta educativa a las necesidades específicas de los estudiantes.</p> <p><u>Las adecuaciones curriculares de aula intentan dar respuesta a las necesidades educativas de un grupo y constituyen el conjunto de decisiones educativas para responder a discapacidades determinadas. (p.192)</u></p> <p><u>Por otro lado, las adaptaciones curriculares individuales, según lo señala el Reglamento de la Ley General de Educación (art. 77), se realizan en las instituciones o programas educativos de diversos niveles y modalidades educativas, para responder de manera particular y personalizada a las características y necesidades especiales de un estudiante, definiendo adicionalmente el tipo de soporte específico que requiere basado en la evaluación psicopedagógica, para lo cual cuenta con el equipo de apoyo y asesoramientos del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades</u></p>						<p>Se hace mención de las adaptaciones como una medida para atender las necesidades educativas, pero asociadas a una discapacidad. Las cuáles serán determinadas por cada Institución Educativa con el asesoramiento de SAANEE, previa evaluación psicopedagógica. No obstante, esto no se aplicaría a los niños con DEAL, ya que, según lo observado en los documentos revisados, estas no están consideradas dentro de las necesidades educativas</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>Educativas Especiales (SAANEE) . (p.193)</p> <p>A nivel curricular propiamente dicho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Se refiere a la adecuación o incorporación de competencias o capacidades, para responder de manera pertinente a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.</u> • <u>Con respecto a las competencias es necesario analizar su pertinencia considerando aquellas más relevantes en las cuales se debe focalizar el trabajo pedagógico de la institución de Educación Básica Especial con prevalencia de los aprendizajes funcionales que requieren los estudiantes.</u> • <u>No se trata de disminuir las expectativas que se tienen sobre los logros de los estudiantes de Educación Básica Especial, sino más bien de que estos aprendizajes sean significativos para la realidad de los estudiantes, así como que las competencias enunciadas contemplen las particularidades de las necesidades de esta población. Se debe hacer énfasis que para el logro de todas las competencias contempladas para la EBE el estudiante requiere apoyo parcial o total, permanente o intermitente, el cual debe ser organizado por la escuela con participación de las familias.</u> <p>A nivel de acceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Se refiere a los cambios o modificaciones en el aprovechamiento de los espacios educativos que faciliten la comunicación y movilidad en el proceso de aprendizaje, lo que supone adaptar el mobiliario, el ambiente de aprendizaje, los materiales didácticos y los instrumentos alternativos de comunicación, de acuerdo a cada caso.</u> <p>A nivel pedagógico:</p>							<p>puesto que no presentan DI. A nivel curricular, se precisa el enfoque pragmático en caso de una adaptación, ello enmarcado en una IE de Ed. Básica Especial. Incluso señala la participación de todos los agentes educativos.</p>
---	--	--	--	--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a las formas de agrupamiento, interacción y relacionamiento entre los estudiantes o en su relación con los técnicos y docentes, promoviendo la autonomía y fortalecimiento de la capacidad de inclusión y participación en el aprendizaje. (p.193) 						
---	--	--	--	--	--	--

Tabla 7. Cuadro de análisis “Programa Curricular de Educación Inicial”

Programa Curricular de Educación Inicial 2016	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
I. EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL						
<p>1.1 Los ciclos que atiende el nivel de Educación Inicial Ciclo I (De 0 a 2 años) Ciclo II (De 3 a 5 años)</p> <p>Al igual que en el Ciclo I, <u>la atención educativa se basa en el respeto de las necesidades e intereses de los niños y las niñas y el acompañamiento en su desarrollo personal, social, motriz, cognitivo y afectivo.</u></p> <p><u>Pone énfasis también en las condiciones que favorecen los aprendizajes, teniendo en cuenta la seguridad emocional, la organización del tiempo, el espacio y la disposición de materiales adecuados que respondan a las características madurativas que contribuyan a su desarrollo integral.</u> (p.20)</p>						<p>Se hace mención que tanto en el ciclo I como en el II se respetarán las necesidades de los niños, en especial en su desarrollo cognitivo.</p> <p>De igual forma indica que se darán las condiciones de aprendizaje teniendo en cuenta las características madurativas. Sin embargo, no señalan cómo se dará. Lo cual es de vital importancia en edades tempranas donde se desarrollan aspectos importantes a</p>

						nivel motor y lingüístico. Este último aspecto tiene especial relevancia ya que tiene un impacto significativo en las futuras habilidades lectoras de los estudiantes.
<p>1.2 Formas de atención en el nivel de Educación Inicial Principios que orientan la Ed. Inicial.</p> <p>Principio de respeto: considera la importancia de crear condiciones que respeten los procesos y necesidades vitales que nuestros niños y niñas requieren para desarrollarse plenamente. Respetar al niño como sujeto implica reconocer sus derechos, valorar su forma de ser y hacer en el mundo, <u>lo que supone considerar su ritmo, nivel madurativo, características particulares y culturales, que hacen de él un ser único y especial.</u> (p.22)</p>						Se precisa lo expuesto anteriormente, acerca de cómo serán atendidos los niños, basados en el principio de respeto de su nivel madurativo y características particulares.
II.- ENFOQUES TRANSVERSALES EN EL NIVEL DE EDUCACION INICIAL						
<p>2.1 ¿Cómo se abordan los enfoques transversales en la vida escolar?</p> <p>a. Las situaciones no planificadas o emergentes.</p> <p>b. Situaciones planificadas o previstas.</p> <p>c. La organización de espacios educativos Inclusivos, <u>es decir, que los espacios propicien la participación de todos los niños y las niñas sin exclusión, permitiéndoles desplegar de la mejor manera, todas sus potencialidades.</u> (pp.31-33)</p>						Se aborda el enfoque inclusivo en un fin de desarrollar las potencialidades. Este hubiese sido un espacio apropiado para indicar que podrían tratar a estudiantes con diferencias cognitivas no asociadas a la discapacidad y que pese a esta condición existe el propósito de desarrollar las potencialidades.

III. ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN FORMATIVA

<p>3.1 ¿Qué entendemos por planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la evaluación formativa?</p> <p>3.2 ¿Qué considerar al momento de planificar?</p> <p>Al planificar desde un enfoque por competencias, se considera lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Competencias, capacidades y estándares de aprendizaje. - Desempeños de edad. - Enfoques transversales. <p>Lo que saben los niños en relación con los propósitos de aprendizaje. <u>Las necesidades, intereses y características de los niños en relación con los propósitos de aprendizajes.</u></p> <p>Recursos y materiales, estrategias, procesos pedagógicos y didácticos relacionados al propósito de aprendizaje. (p.39)</p> <p>3.3 ¿Qué tipos de planificación hay?</p> <p>Planificación anual Unidades didácticas</p> <p>3.4 ¿Cómo planificar?</p> <p>❖ Determinar el propósito de aprendizaje con base en las necesidades de aprendizaje identificadas.</p> <p>En ese sentido, al planificar a largo o corto plazo, se debe reflexionar a partir de tres preguntas claves:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendizajes se espera que desarrollen los niños y las niñas con relación a las competencias de currículo? <p>En esta etapa se recomienda:</p> <p>Analizar las competencias y capacidades del Currículo Nacional, así como los enfoques transversales para comprender el sentido de los aprendizajes.</p> <p><u>Identificar en los estándares de aprendizaje el nivel esperado y/o los desempeños de la edad, para determinar las características y complejidad de los aprendizajes.</u></p>					<p>El 3.2 es un espacio favorable para indicar cómo se planifica a largo y corto plazo. Esto visto como el diseño que compendia competencia, desempeños y los enfoques transversales. El producto de este diseño será la situación significativa que se le planteará al estudiante teniendo en cuenta sus necesidades. A partir de esto, hubiese sido apropiado una ejemplificación de esta planificación en caso de DEAL, porque ello permitirá distinguir los casos de adaptación curricular.</p>
--	--	--	--	--	---

<p>• ¿Qué aprendizajes previos tienen los niños y las niñas? En esta etapa es necesario diagnosticar los aprendizajes previos que tienen los niños y las niñas; para ello, se recomienda recopilar la evidencia disponible sobre los aprendizajes.</p> <p>• ¿En qué nivel de desarrollo de la competencia se encuentran? y ¿Cuán cerca o lejos se encuentran los niños y las niñas del estándar de aprendizaje y/o de los desempeños de edad? Esta información se obtiene al comparar el nivel esperado de los estándares de aprendizaje y/o los desempeños de edad en relación con los aprendizajes que tienen los niños y las niñas. Esto permite identificar las necesidades de aprendizaje y plantear el propósito de aprendizaje en un determinado tiempo, sin perder de vista el nivel esperado de los estándares de aprendizaje. (pp.42- 44)</p> <p>❖ Establecer los criterios para recoger evidencias de aprendizaje sobre el progreso. Las siguientes preguntas guiarán este proceso:</p> <p>• ¿Cómo establecer los criterios para valorar la evidencia? Para determinar estos criterios de valoración de la evidencia, se tomarán como referentes a los estándares de aprendizaje y/o desempeños por edad, porque estos ofrecen descripciones de los aprendizajes en progresión</p> <p>• Según el propósito de aprendizaje establecido, ¿Cómo establecer las evidencias de aprendizaje? Se reflexiona sobre qué situación significativa se debe ofrecer a los niños para que pongan en juego determinados niveles de sus</p>						<p>Considerando que este documento orienta la práctica pedagógica, sería recomendable que se tenga en cuenta a los estándares de velocidad lectora de Ripoll, Aguado y Tapia (2020) como parte de las habilidades previas relacionadas al aprendizaje y consolidación de la lectura.</p> <p>Si bien según la CSL, en los primeros grados se debe incidir en la precisión y en los grados mayores, en las habilidades de comprensión oral; no obstante, también hay estándares para los grados altos de la primaria y hasta para secundaria. Estos estándares son importantes ya que la velocidad tiene una contribución importante para la comprensión lectora.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>competencias y evidencien sus desempeños. (pp. 45-46)</p> <p>❖ Diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje.</p> <p>Dentro de las diversas sugerencias para la práctica pedagógica se encuentran:</p> <p><u>Seleccionar o crear estrategias materiales o recursos educativos apropiados y pertinentes a los propósitos de aprendizaje.</u></p> <p><u>Brindar oportunidades diferenciadas a los niños de acuerdo con las necesidades individuales de aprendizaje identificadas.</u></p> <p><u>Generar evidencias de aprendizaje que permitan observar e interpretar los progresos y dificultades de los niños y las niñas durante el proceso de aprendizaje. (p.47)</u></p>					<p>En relación a los aprendizajes previos, se podría señalar que al ingresar a 1er grado se valore la CF y el CA, los cuales se deberían enseñar de manera explícita en la educación inicial. Sin embargo, no se les menciona en el CNEB, ni en otros documentos.</p> <p>Esta es una orientación que deben tener en cuenta los educadores para que estén atentos en caso de que algún estudiante presente un rendimiento por debajo de lo esperado en el aprendizaje y consolidación de la lectura. De esta manera se podría prevenir, detectar, derivar y atender educativamente a los posibles casos de los niños con DEAL</p> <p>Las orientaciones acerca de la preparación de estrategias y materiales, aunada a</p>
--	--	--	--	--	--

						<p>capacitaciones sobre las diversas condiciones de vida asociadas o no a discapacidad intelectual, motriz o sensorial y altas capacidades, permitirán que los docentes puedan brindar una atención educativa de calidad a la diversidad. La planificación del desarrollo de habilidades y competencias favorecerá a que puedan detectar a aquellos niños a quienes la enseñanza convencional no les es suficiente y se encuentran por debajo de lo esperado. Es así que cómo se pueden vislumbrar posibles casos de DEAL. Además, señala de manera general el proceso de acompañamiento pedagógico en el caso de una necesidad individual de aprendizaje.</p>
IV. TUTORIA Y ORIENTACION EDUCATIVA EN EL NIVEL DE EDUCACION INICIAL						
La tutoría <u>promueve el reconocimiento de los niños y las niñas como personas con características propias, y busca</u>						Se presenta la tutoría como un espacio que favorece a la

<p><u>acompañarlos de manera personalizada de acuerdo con sus necesidades, intereses y expectativas atendiendo la diversidad y promoviendo la inclusión de todos.</u></p> <p>Se estructura sobre la base de tres dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Dimensión personal b) Dimensión social c) Dimensión de aprendizaje <p>Está vinculada con el desarrollo de los aprendizajes como un proceso activo. En este sentido, <u>el docente debe conocer las características de los procesos de maduración y desarrollo de sus niños, sus fortalezas y necesidades y estar atento a sus ritmos y estilos de aprendizaje, para acompañarlos de manera pertinente (p.52)</u></p> <p>4.1 La tutoría y el acompañamiento a las familias</p> <p>Para realizar la orientación a las familias, es importante que la docente <u>sea quien tome contacto con estas, con la finalidad de conocer más sobre la historia de cada niño, sus costumbres y formas de vivir (p.55)</u></p>						<p>convivencia, promoviendo la inclusión y respetando las diferencias. Podría ser de gran apoyo para reducir el impacto negativo de las DEAL en el desarrollo socioemocional de los niños que la padecen, pero al no estar consideradas, no se les puede atender</p> <p>Esta es una guía que brinda pautas sobre cómo el tutor a través de la interacción con sus estudiantes debe estar vigilante ante su desarrollo madurativo. En esa línea se hace imprescindible interacción con las familias para obtener información que explique y complemente las características conductuales, socioemocional es y cognitivas que observa en el niño. Esta orientación es de suma importancia en la fase de detección de</p>
--	--	--	--	--	--	--

						una posible DEAL. No obstante, se prevé que, al no estar considerada de manera explícita, pues no se le brindara a atención debida en perjuicio de los niños que la padecen.
V. ESPACIOS, MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS Y EL ROL DEL ADULTO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL						
5.1 Sobre los espacios educativos 5.2 Sobre los materiales 5.3 Sobre el rol del adulto Registrar aspectos relevantes de desarrollo de los niños y las niñas (p.63)						Es el adulto, llámese docente o padre de familia quien debe estar atento al desarrollo integral del niño y dentro de ello a su proceso de aprendizaje. Este espacio sería de gran aporte si es que previamente los docentes se hubiesen sensibilizado y capacitado con las DEAL y con estos recursos, hacer extensiva esta información a los padres de familia. De esta forma, se podría atender oportunamente a estos niños.
VI. ÁREAS CURRICULARES						
Las áreas curriculares son una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los niños y						Considerando la significatividad de las competencias del área de

<p>niñas y de las experiencias de aprendizaje afines.</p> <p>Ciclo I: Áreas: Personal social, Psicomotriz, Comunicación y Descubrimiento de mundo.</p> <p>Competencias: 7</p> <p>Ciclo II: Áreas: Personal social, Psicomotriz, Comunicación, Castellano como segunda lengua, Matemática y Ciencia- Tecnología.</p> <p>Competencias: Dentro del área de Comunicación se presenta “Lee diversos textos en su lengua materna” (p.68)</p>						<p>Comunicación, ya que son necesaria para el logro de las competencias de muchas de las otras áreas; los docentes, independientemente de su nivel y área, deben estar sensibilizados y capacitados sobre las DEAL para que puedan detectar, derivar y apoyar a estos niños desde su ámbito pedagógico.</p>
<p>6.3 Área de Comunicación</p> <p><u>El nivel de Educación Inicial considera las competencias relacionadas con el área de comunicación, la comprensión y la producción de textos orales de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños y del contexto en que se desenvuelven, así como la iniciación a la lectura y a la escritura a través del contacto con los textos escritos.</u></p> <p>El área de Comunicación promueve y facilita que los niños y niñas desarrollen y vinculen las siguientes competencias: “Se comunica oralmente en su lengua materna”, “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” (p110)</p> <p>6.3.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el Área de Comunicación.</p> <p>El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias relacionadas con el área corresponde al enfoque comunicativo. <u>El enfoque desarrolla</u></p>						<p>Se presenta al nivel de Inicial como la etapa previa a la iniciación del aprendizaje de la lectura y escritura. Si bien se precisa que la intención es prepararlos para el aprendizaje del lenguaje escrito, eso se debería trabajar en forma explícita a través del desarrollo de las habilidades como la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético.</p>

<p>competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales de lenguaje situados en contextos socioculturales distintos. (p.112)</p> <p>6.3.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y sus desempeños por edad.</p> <p>COMPETENCIA Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna</p> <p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE <u>Lee diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.</u> (p. 125)</p> <p>Entiéndase que Leer, en este nivel, se refiere a la lectura no convencional -la lectura que realizan los niños sin haber adquirido el sistema de escritura alfabética-. Es decir, los niños que leen "sin saber leer". Ello es posible dado que los niños y las niñas leen textos por sí mismos a partir de elaborar diversas hipótesis sobre lo que dicen los textos, relacionando sus conocimientos previos con los elementos que reconocen en los textos: imágenes, indicios, palabras, letras, entre otros. (p.125)</p> <p>Nota a pie de página 125 En el caso de la modalidad de Educación Básica Especial, los</p>						<p>El enfoque por competencias valora la comunicación desde su práctica social en diversos contextos. Este objetivo es lo que hace que se desestimen los procesos cognitivos que subyacen al momento de aprender a leer.</p> <p>Los estándares de aprendizaje en esta competencia enfatizan habilidades de la comprensión oral, específicamente las inferenciales de tipo predictivo. No se evidencia el trabajo de la CF y CA, habilidades pre lectoras, que son básicas para el éxito del aprendizaje inicial de la lectura.</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>estudiantes con discapacidad intelectual severa o no asociada a discapacidad tienen los mismos estándares de aprendizaje que reciben los estudiantes la Educación Básica Regular. La institución educativa y el Estado garantizan los medios, recursos y apoyos necesarios, así como las adaptaciones curriculares y organizativas que se requieren.</p> <p>DESEMPEÑOS POR EDAD Ciclo II Cuando el niño lee diversos tipos de texto, combina e integra capacidades como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito. <p>DESEMPEÑOS A LOS 3 AÑOS Cuando el niño lee diversos tipos de texto en su lengua materna, se encuentra en proceso al nivel esperado del ciclo II y realiza desempeños como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Identifica características de personas, personajes, animales u objetos a partir de lo que observa en las ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presenta en variados soportes.</u> • <u>Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de las ilustraciones o imágenes que observa antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto).</u> • Comenta las emociones que le generó el texto leído (por sí 						<p>Al indicar que a la EBE pertenecen los estudiantes con discapacidad, esta afirmación excluye las DEAL, ya que estos estudiantes no presentan DI; pero requieren de apoyo educativo para lograr las competencias relacionadas al lenguaje escrito.</p> <p>Los desempeños a los 3 años están referidos a la comprensión oral. Lo alarmante es que no se mencionan a las habilidades prelectoras tales como la CF, cuyos niveles de rimas y conciencia léxica se podrían trabajar desde esta edad y contribuiría a un exitoso aprendizaje inicial de la lectura, así como a prevenir y detectar las DEAL oportunamente.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencias. (p.126)</p>						
<p>DESEMPEÑOS A LOS 4 AÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en ilustraciones cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presentan en variados soportes. • Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de las ilustraciones o imágenes que observa antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). • Comenta las emociones que le generó el texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencias (p.127) 						<p>Al compartir el ciclo, se mantienen los desempeños con los vacíos mencionados anteriormente.</p>
<p>DESEMPEÑOS A LOS 5 AÑOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en las ilustraciones, <u>así como de algunas palabras conocidas por él: su nombre o el de otros, palabras que aparecen frecuentemente en los cuentos, canciones, rondas, rimas, anuncios publicitarios o carteles del aula, calendario, cumpleaños, acuerdos de convivencia que se presentan en variados soportes.</u> • Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de algunos indicios, como el título, las ilustraciones, palabras, expresiones o sucesos significativos, que observa o escucha antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto). • Opina dando razones sobre algún aspecto del texto leído 						<p>Se denota el trabajo de la palabra como un todo. Si bien es cierto que la palabra es la unidad mínima con significado, para poder acceder correctamente a este se requiere de una lectura precisa. No se evidencia el trabajo del nivel silábico de la CF, muy recomendable para esta edad.</p>

(por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencia. (p.127)						
<p>CONDICIONES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL ÁREA DE COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Promover oportunidades para que los niños jueguen con el lenguaje oral (rimas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, entre otros).</u> • Evitar sancionar la forma de expresarse de los niños por considerarla incorrecta, u obligarlos a hablar de manera correcta. <p>Específico para Ciclo II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer a los niños diversos tipos de textos y generar espacios de diálogo donde, sin ser forzados, puedan expresar sus emociones en torno al texto escuchado. • Narrar a los niños textos de la tradición oral (leyendas, historias, etc.). • Implementar una biblioteca en el aula. Ubicarla en un espacio iluminado y tranquilo donde los niños puedan disfrutar de la lectura de los textos. Este espacio debe contar con lo siguiente: <ul style="list-style-type: none"> ○ Diversos tipos de textos en diversos soportes (cuentos, fábulas, adivinanzas, poemas, historietas, canciones, así como etiquetas, afiches, carteles, recetas, cartas, invitaciones, noticias o informaciones en diarios, revistas infantiles, teatro infantil, enciclopedias, entre otros) para que los niños se acerquen a ellos de acuerdo con sus necesidades e intereses. ○ Estantes u otros organizadores al alcance de los niños, que les permitan interactuar fácilmente con los textos. ○ Almohadones, tapetes, alfombras, etc., que permitan 						<p>Este tipo de actividades ofrecen oportunidades de sensibilización fonológica. Las ejercitaciones de diferentes tareas con las rimas ofrecen oportunidades a los niños para que caigan en cuenta que algunas palabras tienen terminaciones de similar sonoridad. Sin embargo, el éxito en estas tareas no asegura un buen aprendizaje inicial de la lectura. Ya que según las investigaciones los niños si bien deben empezar a ejercitarse por tareas correspondientes al nivel de rimas, luego debe trabajar el nivel silábico y finalmente el nivel fonológico. Este último nivel, más abstracto y complejo, es el que tiene una relación directa con el aprendizaje inicial de la lectura y es el</p>

<p>a los niños estar cómodos. (p.140)</p> <p>Observación: Hay otra área llamada Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua</p>						<p>que se debería trabajar en el nivel de Ed. Inicial 5 años y en primer grado a la par que el Conocimiento Alfabético; puesto que favorecen a establecer las RCGF. Además, la enseñanza explícita de estas habilidades favorece la detección temprana de las DEAL. Por otro lado, se observa un énfasis en actividades de motivación de la lectura y estimulación del lenguaje oral a partir de textos escritos, esto pueden favorecer al desarrollo del vocabulario y construcción de inferencias, pero no directamente a la descodificación, precisa y fluida, indispensable en los primeros grados.</p>
<p>VII. COMPETENCIAS TRANSVERSALES</p>						

Tabla 8. Cuadro de análisis “Programa Curricular de Educación Primaria”

Programa Curricular de Educación Primaria 2016	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
I.- El nivel de Educación Primaria						
<p>1.1.- Los ciclos que atiende el nivel de Educación Primaria</p> <p>El nivel de Educación Primaria atiende los ciclos III, IV y V de la Educación Básica Regular.</p> <p>El III ciclo atiende al primer y segundo grado; el IV ciclo, al tercer y cuarto grado; y el V ciclo, al quinto y sexto grado.</p> <p>Ciclo III</p> <p>En este ciclo, los estudiantes <u>desarrollan sus competencias comunicativas a la par que continúan con la apropiación del sistema de escritura</u>, en su lengua materna y en una segunda lengua. (p.12)</p>						<p>Se menciona el desarrollo de las competencias comunicativas y el aprendizaje del lenguaje escrito. Sin embargo, la ausencia de referencia sobre el desarrollo de habilidades pre lectoras en el ciclo anterior genera un gran cuestionamiento sobre los recursos de los niños para enfrentar este importante aprendizaje.</p>
II.- Enfoques transversales en el nivel de Educación Primaria						
<p>Los enfoques transversales definidos en el Currículo Nacional se basan en los principios establecidos en el Artículo 8 de la Ley General de Educación: calidad, equidad, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación.(p.20)</p>						<p>Se presentan los enfoques transversales que son la concreción observable de los valores y las actitudes bajo los cuales se debe desempeñar los docentes, estudiantes, directivos, personal administrativo</p>

						<p>y de servicio. Además, se deben extender a los distintos espacios personales y sociales en que se desenvuelven. Cabe resaltar que uno de ellos es el enfoque inclusivo.</p>
<p>2.1 ¿Cómo se abordan los enfoques transversales en la vida escolar?</p> <p>a. Las situaciones no planificadas o emergentes</p> <p>b. Las situaciones planificadas o previstas</p> <p>c. La organización de espacios educativos</p> <p><u>Inclusivos, es decir, los espacios pueden propiciar la participación de todos los estudiantes sin exclusión, permitiéndoles desplegar, de la mejor manera, todas sus potencialidades.</u> (pp.22-26)</p>						<p>El enfoque inclusivo apunta a la equidad de oportunidades, la cual debería contemplar las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes con DEAL.</p>
<p>III. Orientaciones para planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación</p>						
<p>3.1 ¿Qué entendemos por planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la evaluación formativa?</p> <p>3.2 ¿Qué considerar al momento de planificar?</p> <p>3.3 ¿Qué tipos de planificación hay?</p> <p>Programación anual</p> <p>Unidades didácticas</p> <p>3.4 ¿Cómo planificar?</p> <p>Presenta los siguientes procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar el propósito de aprendizaje con base en las necesidades de aprendizaje identificadas. <u>En una planificación desde el enfoque por competencias es esencial partir de la identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esto requiere comprender las competencias, el nivel esperado de</u> 						<p>La planificación es una etapa de suma importancia. Pero al no considerar las habilidades pre lectoras o la descodificación de manera explícita dentro del enfoque del área,</p>

<p><u>aprendizaje descrito en los estándares de aprendizaje y/o desempeños de grado, e identificar dónde se encuentran los niños y las niñas respecto de estos referentes.</u></p> <p>En ese sentido, al planificar a largo o corto plazo, se debe reflexionar a partir de tres preguntas claves:</p> <p><i>¿Qué aprendizajes se espera que desarrollen los niños y las niñas con relación a las competencias del currículo?</i></p> <p><i>¿Qué aprendizajes previos tienen los niños y las niñas? ¿En qué nivel de desarrollo de la competencia se encuentran los niños y las niñas?</i></p> <p><i>¿Cuán cerca o lejos están del estándar de aprendizaje y/o los desempeños de edad o grado? (p.36)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer los criterios para recoger evidencias de aprendizaje sobre el progreso. <u>Esto permite identificar las necesidades de aprendizaje y plantear el propósito de aprendizaje en un determinado tiempo, sin perder de vista el nivel esperado de los estándares de aprendizaje. (p.39)</u> • Diseñar y organizar situaciones, estrategias y condiciones pertinentes al propósito de aprendizaje. <u>Para este diseño se deben implementar las orientaciones pedagógicas y de la evaluación formativa del Currículo Nacional. Para ello se deben realizar algunas prácticas pedagógicas como: Brindar oportunidades diferenciadas a los estudiantes de acuerdo con las necesidades individuales de aprendizaje identificadas, generar evidencias de aprendizaje que permitan observar e interpretar los progresos y dificultades de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, considerar diversos espacios educativos y su organización y reorganización para favorecer el propósito de aprendizaje. Brindar</u> 						<p>evidenciado en los desempeños, estándares, capacidades y competencias; no se puede realizar este proceso de manera efectiva para un exitoso aprendizaje inicial del lenguaje escrito.</p> <p>Los tres momentos establecidos para planificar son congruentes y articulados.</p> <p>Considerando que este documento tiene un propósito orientador, hubiese sido favorable presentar cuáles son los aprendizajes previos esperados tales como las habilidades pre lectoras para el caso de área de comunicación, criterios para recoger evidencias y cómo estructurar una situación significativa, teniendo en</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p><u>espacios de retroalimentación descriptiva y oportuna de manera formal o informal en el proceso de aprendizaje según criterios establecidos y a través de la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación. (p.42)</u></p>						<p>cuenta que en el aula puede haber uno o más casos de estudiantes con DEAL. Esto considerando la significatividad del III ciclo en relación al aprendizaje inicial de la lectura.</p>
<p>IV. Tutoría y orientación educativa en el nivel de Educación Primaria</p>						
<p>4.1 ¿Cómo se relaciona la Tutoría y orientación educativa con los enfoques transversales? Los enfoques transversales se traducen en formas específicas de actuar, las cuales –en la medida que se consideran valiosas y, por lo tanto, deseables para todos– constituyen valores y actitudes que tanto estudiantes como docentes y autoridades deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la institución educativa. (p.48)</p> <p><u>La tutoría promueve el reconocimiento de los estudiantes como personas con características propias y busca brindarles orientación de manera personalizada de acuerdo con sus necesidades, intereses y expectativas atendiendo a la diversidad y promoviendo la inclusión de todos. (p.49)</u></p> <p>4.2 ¿Cómo se relaciona la Tutoría y orientación educativa con el desarrollo de competencias? Se estructura en base a tres dimensiones:</p> <p>a. <u>Dimensión personal. Está relacionada con el conocimiento y la aceptación de los estudiantes de sí</u></p>						<p>Si se precisara que desde el área de Tutoría se pueden abordar también los casos de DEAL, sería de gran ayuda para los estudiantes que la padecen. Puesto que permitiría la construcción de una convivencia donde el respeto a las diferencias sería un principio que los estudiantes estarían demostrando. Desde esta perspectiva se podrían desarrollar actitudes que no impacten negativamente</p>

<p><u>mismos, y el fortalecimiento de sus capacidades para expresar sentimientos, deseos y anhelos, valores, etc., que contribuirán al logro de estilos de vida saludables y a la construcción de su proyecto de vida. (p.50)</u></p>					<p>en el aspecto socioemocional de niños con DEAL.</p>
<p>b. <u>Dimensión social. Considera las relaciones de los estudiantes con las personas de su entorno y con el ambiente, para establecer una convivencia armoniosa que fortalezca la igualdad, el sentido de pertenencia y la participación, a través de la búsqueda del bien común. (p.50)</u></p>					<p>Desde la dimensión personal se contribuye al desarrollo de la autoestima. No obstante, la falta de atención a las DEAL, tal como refiere el documento pueden generar problemas en la autopercepción y autoestima de los niños.</p>
<p>c. <u>Dimensión de aprendizaje. Está vinculada con la toma de conciencia, por parte de los estudiantes, de su aprendizaje como un proceso activo. Para ello, deben desarrollar procesos autónomos que les permitan asumir el control de sus procesos de aprendizaje de manera disciplinada, responsable y comprometida, respecto de la mejora continua del mismo y sus resultados. En este sentido, el tutor debe estar atento a los ritmos y estilos de aprendizajes de sus estudiantes, para acompañarlos de manera pertinente. (pp. 50-51)</u></p>					<p>La falta de Consideración de las DEAL, perjudica a los niños que la padecen también en su desarrollo social. Es decir, en relación a sus pares por las diferencias notorias al momento de aprender a leer.</p>
<p>4.3 <u>¿Cómo identificar las necesidades de orientación del grupo de estudiantes? A través de un diagnóstico y autodiagnóstico donde se anoten las fortalezas, debilidades, intereses y necesidades del alumno. Se señala que la observación y la entrevistas son instrumentos de gran ayuda. (p.51)</u></p>					<p>Para lograr la autonomía en el aprendizaje es fundamental la competencia lectora, la cual está afectada en los niños con DEAL y si</p>

<p>4.4 ¿Cómo trabajamos la tutoría en el nivel de Educación Primaria? La tutoría grupal La tutoría individual</p> <p>4.5 ¿Cómo trabajar con las familias? Formas de orientación: espontánea y planificada (p.54)</p>						<p>no se hace nada frente a ello, no lograrían esa autonomía. En consecuencia, se comprometerá su desempeño escolar y su desarrollo socioemocional.</p> <p>Este espacio se podría aprovechar mucho más si incluyeran la atención a estudiantes con DEAL. Esto se podría concretar colocando indicadores referentes a las dificultades de aprendizaje. Lamentablemente, esto no ocurre.</p>
--	--	--	--	--	--	--

V. Espacios educativos, materiales y rol del adulto en el nivel de Educación Primaria

<p>5.1 Sobre los espacios educativos</p> <p>5.2 Sobre los materiales y recursos educativos Estos deben ser diseñados y/o seleccionados <u>teniendo en cuenta las características madurativas de los estudiantes, sus necesidades y estilos de aprendizaje</u> (p.60)</p> <p>5.3 Sobre el rol docente Acompañar permanentemente a los estudiantes, observándolos y escuchándolos para conocerlos, <u>comprender su desarrollo, identificar sus fortalezas, necesidades e intereses</u></p>						<p>Si bien el acompañamiento del docente es importante para el adecuado desempeño de los estudiantes. Este no será tan efectivo si se desconoce acerca de la prevención, detección y</p>
---	--	--	--	--	--	--

e intervenir de forma pertinente y oportuna. (p.62)						atención de las DEAL.
VI. Áreas curriculares						
El nivel de primaria presenta 9 áreas y 30 competencias. En el área de Comunicación se presentan tres competencias: Se expresa oralmente en su lengua materna, lee diversos textos escritos en su lengua materna y escribe diversos textos escritos en su lengua materna.						
6.1 Área de Personal Social 6.2 Área de Educación Física 6.3 Área de Arte y Cultura 6.4 Área de Comunicación Tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria. Este desarrollo se da mediante el lenguaje. A través del enfoque comunicativo, el área de Comunicación promueve y facilita que los estudiantes desarrollen y vinculen sus 3 competencias. (p.144) 6.4.1 Enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias en el área de Comunicación. <u>Se emplea el enfoque comunicativo el cual desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos.</u> <u>Es comunicativo, porque su punto de partida es el uso de lenguaje para comunicarse con otros.</u> Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos, en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros. Asimismo, el área contempla la reflexión sobre el lenguaje a partir de su uso, no solo como un medio para					El enfoque comunicativo desarrollado por competencias solo toma en cuenta el lenguaje escrito desde su práctica social, mas no considera los procesos cognitivos involucrados. Los cuales le confieren una significativa complejidad y replantea varios	

<p>aprender en los diversos campos del saber, sino también para crear o apreciar distintas manifestaciones literarias, y para desenvolverse en distintas facetas de la vida, considerando el impacto de las tecnologías en la comunicación humana. (p.145)</p> <p>6.4.2 Competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños por grado.</p> <p>COMPETENCIA</p> <p>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</p> <p><u>Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.</u></p> <p><u>Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo.</u> (p.159)</p> <p>Implica la combinación de las siguientes capacidades: Obtiene información del texto escrito Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto (p.159)</p> <p>Estándares del nivel de aprendizaje. Nivel 3 (p.160)</p> <p>Descripción de los niveles de desarrollo de la competencia. Nivel 3. <u>Lee diversos tipos de textos de estructura simple en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas</u></p>						<p>aspectos de la propuesta curricular y los documentos de las políticas educativas.</p> <p>Se visualiza esta competencia como la interacción entre el lector, texto y contexto; empero no señalan los procesos cognitivos que subyacen al momento de aprender a leer. De esta forma se tiene una mirada sesgada de un proceso complejo y que requiere de una respuesta educativa integral. Esto podría tener un potencial impacto negativo ya que en la educación primaria es la etapa escolar donde los</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>centrales. <u>Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita.</u> <u>Interpreta el texto considerando información recurrente para construir su sentido global. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia</u> (p.161)</p> <p>Desempeños de primer y segundo grado. (p.163)</p> <p>6.5 Área de Castellano como segunda lengua</p> <p>6.6 Área de Inglés como lengua extranjera</p> <p>6.7 Área de Matemática</p> <p>6.8 Área de Ciencia y Tecnología</p> <p>6.9 Área de Educación Religiosa</p>						<p>niños deben aprender formalmente a leer y escribir y consolidar habilidades básicas de dichos procesos.</p> <p>Si bien es cierto que mencionan a la decodificación como proceso de bajo nivel para llegar a la interpretación. Hubiese sido apropiado indicar que requiere de un aprendizaje adecuado, caso contrario perjudica la comprensión. Además, no se menciona nada más sobre la descodificación de las habilidades que este proceso implica en las capacidades y desempeños.</p> <p>El enfoque de área, al no tener en cuenta los procesos cognitivos implicados en la lectura tal como ya se ha mencionado, no favorece la</p>
---	--	--	--	--	--	---

						visibilización de los niños con DEAL y en consecuencia su prevención, detección y atención oportuna.
VII. Competencias transversales						
En el Currículo Nacional, las competencias transversales son aquellas que pueden ser desarrolladas por los estudiantes a través de diversas situaciones significativas promovidas en las diferentes áreas curriculares. (p.322) 7.1 Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC						



Tabla 9. Cuadro de análisis “Marco del buen Desempeño Docente”

Marco de buen Desempeño Docente	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
Presentación						
<p><u>De modo recurrente, se ha exigido al Estado precisar las políticas, estrategias y mecanismos que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos.</u></p> <p><u>Los motivos del cambio son estructurales, pues obedecen a transformaciones en la sociedad, en la cultura, en la producción del saber y en la necesidad de contribuir, desde la educación, a la conformación de sociedades más equitativas, democráticas y con altos niveles de desarrollo humano.</u></p> <p>Diversos países han promovido, con este propósito, la definición de criterios de Buen Desempeño Docente o Marcos para la Buena Enseñanza <u>como un primer peldaño en el proceso de construcción e implementación de políticas públicas dirigidas a fortalecer la profesión.</u> La construcción de un Marco de Buen Desempeño Docente es principalmente un ejercicio de reflexión sobre el sentido de esta profesión y su función en la sociedad, la cultura y el desarrollo con equidad.</p> <p>Se trata de un ejercicio muy significativo, por ser la enseñanza y el quehacer de los docentes un asunto público de gran importancia para el bien común.</p> <p><u>El Marco de Buen Desempeño Docente es una guía imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional, y un paso adelante en el cumplimiento del tercer</u></p>						<p>El Marco de buen Desempeño Docente es un instrumento de política educativa que está al servicio de las tres políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al 2016, siendo una de ellas “Aprendizajes de calidad y cierre de brechas”. Este documento surge como una guía de diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional. En consecuencia, también constituye un espacio con potencia para indicar la atención a las DEAL.</p>

<p>objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional: “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”.</p> <p>Este nuevo instrumento de política educativa está al servicio de las tres políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al 2016: aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente con base en criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa. (pp.7-8)</p>						
<p>I.- Una nueva docencia para cambiar la educación</p>						
<p>1.1.- Necesidad de cambios en la identidad, el saber y la práctica de la profesión docente en el Perú En lo que toca a lo prospectivo, la emergencia de nuevos actores sociales y culturales, <u>la valoración de la diversidad, el valor de los derechos humanos</u> y de la democracia, <u>la afirmación de la educación como derecho, la urgencia de constituir sociedades más equitativas</u> y movimientos migratorios mundiales <u>han generado fenómenos de intercambio y convivencia cultural, y han propiciado así demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas.</u></p> <p>El país ha establecido un rumbo de consenso para la política educativa, expresado en el Proyecto Educativo Nacional. Allí se señala la necesidad de revalorar la profesión docente, no solo a través de medidas de orden laboral, sino, principalmente, replanteando el proyecto de docencia. (p.12)</p> <p>1.2.-La docencia y los aprendizajes fundamentales El Proyecto Educativo Nacional plantea la necesidad de contar con un marco curricular que delimite un conjunto de aprendizajes considerados fundamentales y que deben traducirse en resultados comunes para todo el país.</p>						<p>Se evidencia el enfoque de los derechos humanos y la valoración de la diversidad como consecuencia de fenómenos de índole social y cultural. Lo cual ya se ha evidenciado en otros documentos. En atención a lo descrito es que se decide, y en coherencia con lo planteado en el PEN, revalorar la profesión del docente. Bajo esta perspectiva es que se presume que no se encontrará mención expresa a las DEAL.</p>

<p><u>El marco curricular ha definido provisionalmente ocho aprendizajes fundamentales, abiertos al debate, que se describen en el Cuadro N° 1.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Acceden a la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa e intercultural, demostrando competencias en la lectura, escritura y la expresión oral en castellano y en su lengua materna siempre que sea posible.</u> • <u>Actúan en la vida social con plena conciencia de derechos y deberes, y con responsabilidad activa por el bien común.</u> (p.13) <p>La renovación de la práctica pedagógica se sustenta en una visión transformadora que permita transitar de la enseñanza tradicional a la producción del conocimiento. Los principales tránsitos que se demanda de la docencia son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Enfoque sobre aprendizaje.</u> Tránsito de la asimilación acrítica de conocimientos al principio de la participación activa del estudiante en la producción del Conocimiento. • <u>Enfoque sobre el sujeto que aprende.</u> Tránsito de una percepción subvaluada y prejuiciada del que desempeña el rol de aprendiz, hacia un reconocimiento y valoración tanto de su potencial y su diversidad como de su autonomía. (p.14) <p>1.3.- La docencia y la escuela que queremos. Esto le exige movilizarse para alcanzar los aprendizajes previstos promoviendo el pensamiento crítico y creativo de sus estudiantes y <u>la valoración positiva de la diversidad</u> en todas sus expresiones. Además, es indispensable que la escuela <u>propicie una convivencia inclusiva y acogedora,</u> que redefina sus relaciones <u>con la comunidad sobre la base del respeto por la cultura, y el rol de los padres de familia y demás actores locales.</u></p>						<p>Entre los aprendizajes fundamentales señalados, se sugiere ampliar la visión en lo que respecta al acceso de la lengua y no solo verla desde una perspectiva comunicativa e intercultural sino cognitiva. Esa mirada integral de la complejidad del aprendizaje de la lectura, le permitirá al docente establecer mejores prácticas pedagógicas para todos sus estudiantes y en especial para los estudiantes con DEAL.</p> <p>En este acápite se reafirma que la diversidad y la inclusión son vistos desde una dimensión cultural.</p> <p>Se reafirma que la inclusión es vista desde una convivencia que respete las diferencias</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>La “Escuela que queremos” presenta las siguientes características:</p> <p>a.- La gestión escolar</p> <p>b.- La convivencia. <u>Se promueve un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo.</u> Las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la escuela se basan en la aceptación mutua y la cooperación, <u>el respeto de las diferencias culturales, lingüísticas y físicas,</u> así como en la valoración incondicional de la identidad cultural y los derechos de todos y todas. <u>Se confía en las capacidades de los estudiantes y en sus posibilidades de aprender por encima de cualquier adversidad.</u></p> <p>c.- La relación escuela- familia- comunidad. <u>Las diversas familias conocen y comprenden los tipos de aprendizajes que deben promover hoy las escuelas,</u> con la orientación de las autoridades del sector, y proponen otros que consideran necesarios para sus hijos, así como la forma apropiada de lograrlos.</p> <p>d.- Los procesos pedagógicos. <u>Se atiende con pertinencia la diversidad existente en el aula, se consideran las características individuales, socioculturales y lingüísticas de sus estudiantes, lo mismo que sus necesidades. Se desarrollan y evalúan competencias, capacidades creativas y resolutivas.</u> (p.15)</p>						<p>culturales, lingüísticas y físicas. Además, se considera que todos los estudiantes tienen las posibilidades de aprender frente a cualquier adversidad. Se debería tener en cuenta que en los casos de DEAL los estudiantes tiene severas dificultades de orden neurobiológico para consolidar el aprendizaje de la lectura, más allá de sus capacidad intelectual y esfuerzo.</p> <p>Se hace mención a los tipos de aprendizaje, pero no se precisa cuáles son estos, ni desde qué enfoque o modelo, por lo que en este apartado no se aprecia claridad de la relación que se desea establecer.</p> <p>Los procesos pedagógicos son otro espacio donde se manifiesta la atención a la diversidad</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>1.4.- Nueva visión de la profesión docente</p> <p>Las grandes transformaciones que se han producido en las sociedades contemporáneas en la segunda mitad del siglo XX han colocado en el debate <u>dos modelos de profesionalización</u>: uno que se inclina por <u>predeterminar medios y fines desde una lógica de causa-efecto y estandarizar tanto objetivos como procedimientos, preocupado por la eficiencia; y otro que reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos predefinida, más interactiva, basada en consideraciones de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y también en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad.</u></p> <p><u>La visión de la profesión docente en la que se basa el Marco de Buen Desempeño Docente se enmarca en esta segunda opción, la que evidencia y reconoce a la docencia como un quehacer complejo. Su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una</u></p>						<p>desde dimensiones socioculturales y lingüísticas. Por ello, no se establece relación alguna con las DEAL. Tal como se ha evidenciado en otros documentos, puesto que no se toma en cuenta una mirada cognitiva del aprendizaje.</p> <p>Se hace mención que, dentro de los modelos de profesionalización, uno de ellos reconoce la diversidad y responde a esta desde una visión sociocultural y evolutiva del estudiante. Nuevamente se observa que no se tiene en cuenta a los procesos cognitivos. Además, cuando se hace mención a los procesos cognitivos no se da mayor detalle, ya que, si bien hay ciertos hitos de desarrollo, esto no se dan necesariamente de manera</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto. (p.15)</p> <p>Dimensiones de la profesión Docente</p>					<p>homogénea en todos los niños. En casos, como las DEAL, se observa un significativo retraso en ciertas habilidades que, si bien requieren una enseñanza explícita, la gran mayoría de niños las logran tras un periodo de ejercitación.</p> <p>En el documento se menciona que la actuación del docente debe ser autónoma y crítica para saber cómo actuar en determinados contextos. Dichas cualidades profesionales son importantes para que los docentes puedan apoyar a sus estudiantes con DEAL, pero si desconocen la existencia de esta condición difícilmente podrán brindar la atención pedagógica necesaria.</p> <p>Si se hubiesen considerado las DEAL esta</p>
---	--	--	--	--	--

<p>Dimensiones compartidas con otras profesiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión reflexiva. Sus fuentes, múltiples y diversas, abarcan desde su trayectoria personal y profesional hasta su actual desempeño laboral. <u>Esta práctica reflexiva demanda una toma de conciencia crítica personal y grupal que derive en compromisos de transformación de las relaciones sociales,</u> que se desarrollan principalmente en una organización y se inscriben en un contexto institucional, social y cultural caracterizado por la diversidad. • Dimensión relacional. En estas relaciones, el docente aprende en la interacción con los estudiantes, principales sujetos de su trabajo pedagógico, <u>valorando sus diferencias individuales y características socioculturales.</u> • Dimensión colegiada. • Dimensión ética. <u>La dimensión ética se manifiesta principalmente en el compromiso y la responsabilidad moral con cada uno de los estudiantes, sus aprendizajes y su formación humana.</u> En ese contexto, se expresa también en el reconocimiento y respeto de las diferencias y en la elección de los medios empleados. El docente atiende a diversos grupos de estudiantes y se hace responsable por cada uno de ellos, toma decisiones y selecciona estrategias que aplica con arreglo a la misión de la escuela y a los fines del sistema educativo nacional. <u>El fundamento ético de la profesión docente incluye el respeto de los derechos y la dignidad de las niñas, niños y adolescentes. Exige del profesor gran calidad profesional, comportamiento moral y la búsqueda sistemática de medios y estrategias que promuevan el aprendizaje de cada uno de los estudiantes. (p.19)</u> <p>Dimensiones específicas de la docencia.</p>						<p>dimensión hubiese sido de gran provecho, puesto que permitiría que el docente reflexione acerca de cómo su accionar contribuye a atender las demandas de la sociedad teniendo en cuenta la condición de un estudiante con DEAL.</p> <p>Persiste la valoración a las diferencias individuales y características socioculturales, mas no al respeto de la condición que puede presentar el estudiante.</p> <p>La dimensión ética alienta a que el docente mantenga vivo su compromiso de brindar un servicio de calidad. En especial, en caso de DEAL que, por respeto a los derechos de los niños y adolescentes, pese a que no estén considerados expresamente, debe recibir ese anhelo</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>Identificamos en la docencia tres dimensiones específicas, que, articuladas entre sí, configuran el ejercicio de la profesión, como una actividad que cumple simultáneamente una función cultural, política y pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensión cultural • Dimensión política. <u>Alude al compromiso del docente con la formación de sus estudiantes no solo como personas sino también como ciudadanos orientados a la transformación de las relaciones sociales desde un enfoque de justicia social y equidad, pues la misión de la escuela tiene que ver también con el desafío de constituirnos como país, como sociedades cohesionadas con una identidad común.</u> • Dimensión pedagógica. En esta dimensión pueden distinguirse cuando menos tres aspectos fundamentales: <u>El juicio pedagógico; que supone tener criterios –variados, multidisciplinares e interculturales– para reconocer la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar, y valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para</u> 						<p>servicio de calidad.</p> <p>Una manifestación de justicia social y equidad es contemplar explícitamente a las DEAL dentro de la población estudiantil, garantizando que recibirán un servicio de calidad acorde a su condición. Siendo una de sus formas, el desarrollo de la competencia lectora que es fundamental para la participación política de los ciudadanos. La cual se podría ver sesgada en los estudiantes con DEAL si no reciben la atención adecuada.</p> <p>Resultaría importante la precisión de lo que se debe entender por “distintas maneras de aprender”. Además, se tiene una mirada valorativa de las distintas</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia; el liderazgo motivacional y la vinculación. (p.20)</p>						<p>necesidades y posibilidades de aprendizaje, las cuales exigen diferentes respuestas. Ello constituye una oportunidad importante para la atención de los niños con DEAL.</p>
<p>II. El Marco de buen Desempeño Docente</p>						
<p>2.1.- Definición y propósitos <u>Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad</u> en torno a las competencias que se espera que dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, <u>con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.</u> Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente.</p> <p>Propósitos específicos del Marco de buen Desempeño Docente.</p> <p>2.2.- Los cuatro dominios del marco. Se entiende por dominio un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden</p>						<p>De considerarse un acuerdo entre Estado, los docentes y sociedad, se recomienda que el propósito se enuncie como “... lograr el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de sus características culturales, socioeconómicas, lingüísticas”. También se debería hacer referencia a las características cognitivas, dentro de las que están las DEAL. Esta especificación aseguraría que consideran el Enfoque Inclusivo que atiende a la diversidad de todos los estudiantes.</p>

<p>favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, se han identificado cuatro (4) dominios o campos concurrentes: <u>el primero se relaciona con la preparación para la enseñanza, el segundo describe el desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela</u>, el tercero se refiere a la articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad, y el cuarto comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad. (p.24)</p> <p>Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes Comprende la planificación del <u>trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales –materiales e inmateriales– y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.</u></p>						<p>Resulta significativo la presentación de los cuatro dominios. Especialmente el primero y segundo que guardan relación con la preparación y ejecución de las sesiones de aprendizaje, las cuales constituirían espacios importantes para la atención a las DEAL si se les mencionara de manera explícita en los documentos revisados en el presente trabajo.</p> <p>Se reafirma la presencia del modelo curricular en el dominio 1. Lo resaltante es que ha sido considerado desde el enfoque intercultural e inclusivo. Además, a diferencia de lo evidenciado en otros documentos, se hace referencia a las características cognitivas, como una variable que</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes</p> <p><u>Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones.</u> Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar. (p.24)</p>					<p>puede generar situaciones de inclusión. Ello es rescatable, aunque no se mencione explícitamente a las DEAL, los estudiantes con esta condición poseen características de procesamiento cognitivo, no asociadas a discapacidad que les dificulta el aprendizaje y consolidación de la lectura.</p> <p>El dominio 2 será abordado desde el enfoque que valore la inclusión frente a la diversidad “en todas sus expresiones”. Esta última frase resulta un tanto ambigua para los fines del presente trabajo pues no deja la certeza si están considerando o no aspectos cognitivos. Por otra parte, se hace referencia a las estrategias metodológicas, de evaluación y el uso de recursos didácticos; mediante las cuales se</p>
--	--	--	--	--	--

<p>Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. <u>Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características, y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.</u></p> <p>Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. <u>Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con</u></p>						<p>materializaría la atención diferenciada conforme a las necesidades de aprendizaje de los niños con DEAL. Pero al no estar considerada, se desaprovechas estos espacios.</p> <p>Este dominio enfatiza en el trabajo conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa, lo cual sería optimo en caso de un estudiante con DEAL sería de sumo provecho, porque se involucra a los docentes, directivos, familia y a la comunidad. Si ellos contasen con la adecuada información y sensibilización podrían contribuir desde su ámbito de acción</p> <p>Este dominio implica una reflexión sistemática que le permitirá autoevaluar su práctica y analizar los resultados de aprendizaje de</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. <u>Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje, y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas en el ámbito nacional y regional.</u> (p.26)</p>						<p>sus estudiantes. A través de este proceso el docente podrá identificar a los niños con ciertas dificultades en su proceso de aprendizaje, entre ellos los estudiantes con DEAL. Este dominio puede convertirse en una gran herramienta, para el acompañamiento o en estos casos, porque pese al escaso conocimiento que se pueda tener, el docente buscará oportunidades de formación y formas de cómo acompañar a su estudiante en el desarrollo de sus competencias.</p> <p>Bajo un enfoque inclusivo, al mencionar que “Conoce y comprende las</p>
<p>2.3.- Las nueve competencias docentes Si concebimos <u>la competencia como la capacidad de resolver problemas y lograr propósitos</u>, ella supone un actuar reflexivo que a su vez implica una movilización de recursos tanto internos como externos, <u>con el fin de generar respuestas pertinentes en situaciones problemáticas y la toma de decisiones en un marco ético.</u> Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes Competencia 1 <u>Conoce y comprende las características de todos sus</u></p>						

<p><u>estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</u></p> <p>Competencia 2 <u>Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. (p.26)</u></p> <p>Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes Competencia 3 <u>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones.</u></p>						<p>características de sus alumnos...”, se debería considerar a las DEAL, ya que le perfil de habilidades para el aprendizaje de la lectura de estos alumnos les brinda características que requieren de una respuesta educativa diferenciada.</p> <p>La competencia 2 sería un espacio propicio para que los docentes incluyan en su planificación actividades que atiendan a la diversidad en su aula, incluyendo a los estudiantes con DEAL. Además, que, al ser un trabajo colegiado, tendría que coordinar con sus colegas la atención a los niños que requieren una atención diferenciada.</p> <p>En la competencia 3, al parecer asume la diversidad desde la visión sociocultural.</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p><u>con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</u></p> <p>Competencia 4 <u>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares</u> y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p> <p>Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, <u>para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes</u> y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las <u>diferencias individuales</u> y los contextos culturales.</p> <p>Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad Competencia 6 Competencia 7</p> <p>Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente Competencia 8 Competencia 9 <u>Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales</u> de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social. (p.27)</p>						<p>Se menciona que todos los estudiantes deben aprender de manera crítica y reflexiva, para ello será determinante el logro de la competencia lectora que le permita.</p> <p>En la competencia 5 presenta una clara orientación hacia la atención a la diversidad ya que el maestro, en función a las necesidades de sus estudiantes, debe tomar decisiones y retroalimentar. Lamentablemente al no considerarse las DEAL no orienta esta competencia hacia la atención a estos estudiantes.</p> <p>La competencia 9 subraya la ética y varios valores necesarios para el ejercicio docente. En ese marco los estudiantes con alguna característica que represente</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>2.4.-Los desempeños En este documento, consideraremos desempeños como las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia. En la definición de desempeño identificamos tres condiciones: <i>actuación</i> observable en correspondencia a una <i>responsabilidad</i> y logro de determinados <i>resultados</i>. (p.29)</p> <p>Dominio 1. Competencia 1 Conoce y <u>comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos</u>, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p> <p>Desempeño 1. Demuestra conocimiento y comprensión de las <u>características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales.</u></p>						<p>alguna diferenciación en su proceso de aprendizaje, constituye un derecho que debe ser atendido.</p> <p>Las observaciones que se presentan a continuación, parten de las explicaciones que se brindan por cada desempeño en el documento.</p> <p>En relación a este desempeño consideran las variables: necesidades especiales frecuentes, edad y género según contexto sociocultural, características lingüísticas y prácticas culturales. Queda un gran vacío a qué denominan necesidades especiales frecuentes.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>Desempeño 2. Demuestra conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de las disciplinas comprendidas en el área curricular que enseña.</p> <p>Desempeño 3. Demuestra conocimiento actualizado y comprensión de las teorías y prácticas pedagógicas y de la didáctica de las áreas que enseña.</p> <p>Competencia 2 <u>Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</u></p>						<p>Hace referencia que maneja con solvencia los conceptos más relevantes solo de su disciplina. Sin embargo, esto no es suficiente para un buen ejercicio docente ya que se requiere de una capacitación sistemática para que puedan atender a las diferentes condiciones de sus estudiantes asociadas o no a la discapacidad intelectual como las DEAL, discapacidad de tipo sensorial y físico y altas capacidades (Superdotación).</p> <p>Desafortunadamente no se extiende a la actualización teórica y práctica sobre diferentes condiciones de vida como las DEAL</p> <p>Describen el proceso de la planificación y se menciona que el docente debe conocer una variedad de estrategias las cuales usará de</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>Sabe cómo enseñar las materias de las áreas a su cargo. <u>Domina una variedad de estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.</u> Reconoce cuál es la estrategia más adecuada para el tipo de aprendizaje que desea lograr. <u>Comprende los fundamentos y estrategias que permiten que los estudiantes se acerquen a los contenidos y desarrollen habilidades teniendo en cuenta sus diferentes ritmos, estilos y características culturales.</u></p>						<p>manera conveniente y se indican ciertas características de los niños que ameritan una atención diferenciada, pero no se mencionan a los procesos cognitivos dentro de los cuales estarían los estudiantes con DEAL. Se mantiene la expresión de “ritmos” y “estilos” de aprendizaje sin indicar a qué se refiere</p> <p>Para ello revisa el currículo como orientador del diseño de sus unidades y sesiones. Pero si el CNEB y en otros documentos no se contempla a las DEAL, cómo se realizará la planificación para los niños que presentan dicha condición.</p> <p>No se evidencia con claridad en cómo se logrará que los estudiantes con alguna condición de vida, como las DEAL, que dificulte la</p>
<p>Desempeño 4 Elabora la programación curricular analizando con sus compañeros el plan más pertinente a la realidad de su aula, articulando de manera coherente los aprendizajes que se promueven, las características de los estudiantes y las estrategias y medios seleccionados.</p>						
<p>Desempeño 5 Selecciona los contenidos de la enseñanza en función de los aprendizajes fundamentales que el currículo nacional, la escuela y la comunidad buscan desarrollar en los estudiantes. (p.33)</p>						

<p>Desempeño 6. Diseña creativamente procesos pedagógicos capaces de despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes, para el logro de los aprendizajes previstos.</p> <p>Desempeño 7 Contextualiza el diseño de la enseñanza sobre la base del reconocimiento de los intereses, niveles de desarrollo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de sus estudiantes. (p.34)</p>					<p>consecución regular de los aprendizajes esperados podrán acceder a los aprendizajes fundamentales seleccionados.</p> <p>En el documento se precisa que, “Formula planes de enseñanza incorporando la búsqueda de soluciones no habituales a diversos problemas asociados a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, a partir de la misma fuente de información”. Con esto se reitera la generalidad.</p> <p>Se indica que tanto la programación curricular anual como los planes responderán a las características de los alumnos y a su desarrollo cognitivo, emocional y estilos de aprendizajes. Acá tampoco explican a qué se refieren con “estilos” de aprendizaje.</p>
--	--	--	--	--	---

<p>Desempeño 8 Desempeño 9 Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados. (p.35)</p>					<p>Cabe interrogarse cómo se atenderá a los niños con DEAL si el enfoque del área es comunicativo donde se enfatiza el uso social del lenguaje dentro de un contexto; sin tomar en cuenta los procesos cognitivos involucrados en la lectura. Lo cual se refleja claramente en los desempeños y orientaciones metodológicas del área, los cuales no favorecen el trabajo de habilidades tales como la CF y CA, ni se enfatiza en el aprendizaje de las RCGF y en la descodificación.</p> <p>Se saluda la indicación de una evaluación diferencial, sin embargo, el enfoque del área y la ausencia de mención de las DEAL; dificulta la aplicación de una evaluación que responda a las necesidades de estos estudiantes.</p>
---	--	--	--	--	--

<p>Dominio 2 Competencia 3. Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la <u>diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</u></p> <p>Desempeño 11 Desempeño 12 Desempeño 13 Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que esta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.</p> <p>Desempeño 14 Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales. (p.38)</p>						<p>En este desempeño se entiende a la diversidad, desde una mirada sociocultural, como a una riqueza y oportunidad de aprendizaje. Sin embargo, también se debe tener en cuenta que la diversidad incluye a los niños con condiciones de vida como las DEAL, que comprometen severamente su competencia lectora y son ello todo su desarrollo académico.</p> <p>De acuerdo a lo descrito, aborda las NEE desde el reconocimiento de las fortalezas de los estudiantes para compartir en grupos heterogéneos. Además de manejar estrategias que promuevan la vivencia plena de los derechos de los estudiantes con NEE. Sin embargo, esto incluye a los estudiantes con</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>Desempeño 15 Desempeño 16 Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.</p> <p>Desempeño 17 Reflexiona permanentemente con sus estudiantes sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas. (p.39)</p>					<p>discapacidad cognitiva, física o sensorial y a los casos de altas capacidades. Los estudiantes con DEAL pasaran desapercibidos ya que en los documentos revisados no se les hace mención.</p> <p>Este desempeño hace referencia a la preparación del espacio físico donde se llevará a cabo las sesiones de aprendizaje con especial atención a la diversidad. Nuevamente, se aprecia que los estudiantes con DEAL muy probablemente quedarán relegados puesto que no se hace mención a esta condición en los documentos analizados.</p> <p>En este desempeño se rescata la prevención a situaciones discriminación y exclusión, pero en relación a lo observado en el</p>
---	--	--	--	--	---

<p>Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p> <p>Desempeño 18 Controla permanentemente la ejecución de su programación observando su nivel de impacto tanto en el interés de los estudiantes como en sus aprendizajes, introduciendo cambios oportunos con apertura y flexibilidad para adecuarse a situaciones imprevistas.</p> <p>Desempeño 19 (p.40)</p> <p>Desempeño 20 Desempeño 21 Desempeño 22 Desempeño 23</p> <p>Desempeño 24 <u>Maneja diversas estrategias pedagógicas para atender de manera individualizada a los estudiantes con</u></p>						<p>presente trabajo, probablemente se haga referencia a la índole cultural, étnica, lingüística; pero no a aquellas relacionadas a los procesos cognitivos como las DEAL.</p> <p>Este desempeño resulta interesante, pues le exige al maestro un análisis de su propia práctica pedagógica a fin de tomar decisiones a favor de los estudiantes. Su descripción se ajusta muy bien a la atención a la diversidad en el aula, puesto que los cambios oportunos y flexibles se pueden entender como adaptaciones en los casos que sean necesario como en los niños con DEAL.</p> <p>Este desempeño pone de relieve de manera</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p><u>necesidades educativas especiales.</u> (p.41)</p> <p>Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar <u>decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</u></p> <p>Desempeño 25 Utiliza diversos métodos y técnicas que permiten <u>evaluar en forma diferenciada los aprendizajes esperados,</u> de acuerdo con el estilo de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Desempeño 26</p>					<p>explícita la atención a los estudiantes con NEE. No obstante, genera inquietud porque en los documentos orientadores no hay mayor referencia a cómo lo logrará el docente.</p> <p>Para la consecución de este desempeño los docentes requerirán de una formación sobre las diferentes condiciones de vida asociadas o no a la discapacidad cognitiva, sensorial y física, así como a las altas capacidades. Dicho marco teórico, le permita tener solvencia de recursos para el diseño, ejecución y evaluación diferenciada en sus aulas. Dentro de estas condiciones de vida, se debe tener en cuenta a las DEAL.</p>
--	--	--	--	--	---

<p>Desempeño 27 Sistematiza los resultados obtenidos en las evaluaciones para la toma de decisiones y la retroalimentación oportuna.</p>					<p>Según lo indicado la retroalimentación se daría en función a los resultados de la evaluación. En ese contexto, los docentes podrían reconocer a los estudiantes con indicadores de DEAL ya que pese a su buen desempeño en otras áreas curriculares y a la retroalimentación en su aprendizaje de la lectura. Estos estudiantes no lograrían superar sus dificultades.</p> <p>De acuerdo a lo explicado, el docente establece acciones específicas y periódicas para compartir y reflexionar sobre los avances en el proceso educativo de sus estudiantes con sus familias, sus dificultades y sus logros. Este espacio sería favorable Para los estudiantes con indicadores de DEAL porque se podría comunicar, derivar ya atender</p>
<p>Desempeño 28 (p.42) Desempeño 29 Comparte oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes, sus familias y autoridades educativas y comunales, para generar compromisos sobre los logros de aprendizaje</p>					

<p>Dominio 3 Competencia 6 Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.</p> <p>Desempeño 30 Desempeño 31 Participa en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, del currículo y de los planes de mejora continua, involucrándose activamente en equipos de trabajo. (p.46)</p> <p>Desempeño 32</p> <p>Competencia 7 Desempeño 33 Desempeño 34 Desempeño 35</p> <p>Dominio 4 Competencia 8 Desempeño 36 Desempeño 37 Desempeño 38</p> <p>Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.</p> <p>Desempeño 39 Actúa de acuerdo a los principios de la ética profesional docente y resuelve dilemas prácticos y normativos de la vida escolar sobre la base de ellos.</p> <p>Desempeño 40 Actúa y toma decisiones respetando los derechos humanos y el principio del bien superior del niño y el adolescente. (p.51)</p>						<p>oportunamente y gestionar un trabajo en conjunto con los padres de familia y especialistas de ser necesario.</p> <p>Este desempeño constituye una ventana para que el docente manifieste lo que vive en su práctica y solicite la implementación de medidas que le ayudan a brindar un servicio educativo de calidad, más aún si se encontrase un caso de DEAL.</p> <p>Estos desempeños constituyen un espacio favorable en el que el docente puede responder ante las necesidades de los estudiantes, de manera ética y responsable con el servicio al que está llamado brindar. Esto en cuestión al principio fundamental "Respeto a los derechos</p>
---	--	--	--	--	--	--

						humanos". De esta manera propiciaría un acto justo y equitativo. Lo cual también debería responder a los casos de estudiantes con DEAL
--	--	--	--	--	--	--



Tabla 10. Cuadro de análisis “Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Inicial.”

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Inicial 2019	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE-DEAL	ED-DEAL	
Presentación						
<p>La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes que les permitan desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente. El perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidas en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez adiciona competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. (p.6)</p> <p><u>El DCBN de la FID es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias.</u> Establece un plan de estudios de diez ciclos académicos que incluye una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación. <u>Presenta el modelo curricular, las descripciones de los cursos y módulos y las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.</u> (p.6)</p>						<p>El análisis de este documento forma parte de la Política Educativa y se alinea otros documentos revisados como el CNEB Y MBDD</p>
Capítulo I. Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente.						

<p>1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior Por un lado, <u>la globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad.</u> Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado provocando una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas. (p.8)</p> <p>Frente a este contexto, la educación superior –en especial la relacionada con la Formación Inicial Docente– requiere pensar en un cambio de paradigma. <u>Esto supone innovar sus estrategias de enseñanza aprendizaje, adaptándolas a las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes, promoviendo su autonomía, así como el compromiso e involucramiento en su proceso formativo (OECD, 2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como del pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, Elizabeth; Garcés, Emma & Alcívar, 2016). En suma, se necesita de una educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos y con un profundo sentido de la ética.</u> (p.10)</p> <p>1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente. Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la <u>falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy</u></p>						<p>En consideración a que la globalización es un proceso que supone un cambio que desafía a toda la sociedad, se busca formar a los docentes con la suficiente solvencia para preparar a los estudiantes competentes para afrontar los retos que plantean estos cambios.</p> <p>No obstante, el logro de dichas competencias puede verse afectado en mayor o menor medida por las diversas condiciones y oportunidades que tienen los estudiantes.</p> <p>Dentro de ello se deben considerar las DEAL ya que afecta el logro de las competencias para leer y escribir y con ello la consecución de otros aprendizajes.</p> <p>Es un avance la identificación de los vacíos o</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (Vaillant, 2013; Navarro, 2002). Esto dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID asimilen y practiquen una visión interdisciplinar del aprendizaje, requisito imprescindible en los currículos de educación básica para el siglo XXI. (p.11)</p>						<p>debilidades que tiene la formación inicial docente, siendo uno de ellos el manejo del contenido disciplinario e interdisciplinario. Lo cual causa preocupación porque si no están lo suficiente preparados para brindar una educación de calidad a los niños de EBR, es muy probable que cuenten con menos recursos aún para atender a la diversidad. Dentro de las cuales se podría considerar a las DEAL, tal como ya se ha detallado en este trabajo.</p> <p>El respeto a la diversidad es de suma importancia, pero pareciera que el enfoque solo abarca a aquellas condiciones derivadas de variables de índole social. También se debería contemplar</p>
<p>1.2.1. Demandas de la educación básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI</p> <p>La educación básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. <u>La educación básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más</u></p>						

<p><u>justas.</u> Todo ello ocurre en un contexto en que la migración mundial genera demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. (p.12)</p>					<p>dentro de la diversidad a los estudiantes con diferentes condiciones neurobiológica como las DEAL que repercute de manera importante en el logro de las competencias relacionadas en el lenguaje escrito.</p>
<p><u>Un reto especialmente importante para los docentes de educación básica es comprender los cambios que se han producido en la concepción y desarrollo sobre las formas en que aprenden las personas, especialmente en la primera infancia. Si antes los docentes solían enseñar de forma homogénea a todos los estudiantes, en la actualidad sabemos que se requiere instalar prácticas de enseñanza enfocadas en las necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos. Las concepciones actuales sobre cómo aprenden los estudiantes de educación básica requieren un uso creativo y reflexivo de los espacios educativos y del vínculo con la comunidad, con propósitos definidos, claros y centrados en el desarrollo de aprendizajes. Se requiere pensar en todos ellos como medios que movilizan la indagación, reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, en la resolución de problemas complejos, entre otros procesos, mediante un trabajo basado en competencias y no en contenidos.</u> (p.13)</p> <p>El cierre de brechas desde la Formación Inicial de docentes de Educación Inicial</p> <p><u>En el Perú se ha avanzado en la atención a la primera infancia, se tiene en el marco legal, disposiciones</u></p>					<p>Se enfatiza que ante los cambios que se han producido acerca de las formas cómo aprenden las personas en la primera infancia, se requiere docentes que usen de forma creativa y reflexiva los espacios, con fines de atender dichas necesidades. No obstante, tal y como se ha visto en otros documentos en el transcurso del presente trabajo, no se evidencia una perspectiva desde los procesos</p>

<p>normativas que regulan y orientan la protección a niñas y niños. Sin embargo, los desafíos aún persisten, como lo sugiere el Consejo Nacional en su boletín de enero de 2019. Por ello, la Formación inicial Docente debe orientarse a formar profesionales de Educación Inicial que contribuyan a mejorar los entornos en los que se desarrollan las niñas y niños. Esto solo es posible si los docentes propician que las niñas y niños del nivel Inicial – particularmente los de poblaciones vulnerables y con necesidades educativas especiales – crezcan y se desarrollen en entornos seguros, estimulantes, libres de violencia y discriminación, que no refuercen estereotipos de género que limiten su desarrollo, y que respeten sus ritmos individuales. (p.14)</p>						<p>cognitivos tanto para el planteamiento del área de comunicación para el aprendizaje del lenguaje escrito como para la atención a las necesidades específicas de aprendizaje. En consecuencia, no se prioriza el desarrollo de habilidades importantes como la conciencia fonológica.</p> <p>En la FID se subraya la importancia de la atención a la diversidad, sin embargo, esta solo hace referencia a variables de índole social y, nuevamente, no precisan quiénes conforman las necesidades educativas especiales y a qué llaman “ritmos individuales”. Esta precisión ayudaría a comprender si es que están considerando o no las DEAL. Además, pareciera que</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>La imprescindible relación con las prácticas de crianza en las familias y comunidades</p> <p><u>En este marco, la educación inicial ofrece programas de atención con base en la familia que garantizan el cuidado y la seguridad afectiva y emocional de las niñas y niños, asegurando con ello que su atención esté en correspondencia con su cultura y lengua. Esto implica considerar dentro de la Formación Inicial Docente cursos y módulos que aborden las condiciones necesarias para atender con calidad y en forma diferenciada a niñas y niños de 0 a 3 años, así como de 3 a 5 años; y que además promuevan prácticas de crianza con base en la familia y comunidad. (p.14)</u></p> <p>La paridad de género en la Educación Inicial y su fomento desde la Formación Inicial Docente</p> <p>1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia</p> <p><u>La visión que se tiene del Perú al 2050 es la de un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional. (p.15)</u></p> <p><u>La visión de la educación que acompañe a esta visión de país debe ser transformadora y significativa. Por un lado, educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el</u></p>						<p>se pierde de vista que en la etapa de Ed Inicial es donde se puede prevenir y detectar oportunamente casos de DEAL.</p> <p>La presencia de estos programas es un gran inicio para el trabajo articulado de la escuela y familia, considerando la significatividad de la edad de formación. No obstante, genera una gran interrogante a quiénes “atención diferenciada”.</p> <p>En atención a la visión que garantiza la defensa de la persona humana, se debe considerar el derecho a la educación de calidad a todos los estudiantes incluyendo a aquellos con DEAL, que no son</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros, que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía. (p.15)</p> <p>Este cambio de paradigma se concreta en la visión de un docente que conoce a sus estudiantes, los aprendizajes que deben alcanzar y las formas de enseñarles, y que, además, utiliza dicho conocimiento para planificar el trabajo pedagógico, articulando las expectativas compartidas como país con las características de los estudiantes y las demandas del contexto. Asimismo, el docente construye sólidos vínculos socioemocionales, cognitivos y sociales con los estudiantes, y atiende sus necesidades e intereses de aprendizaje. Gestiona aprendizajes desafiantes y significativos y evalúa sus competencias para contribuir a su desarrollo. (p.16)</p>						<p>mencionados en los documentos revisados y en consecuencia sus dificultades son atribuidas a otros factores y no se les brinda la atención adecuada.</p> <p>Resulta alentador la precisión que se hace en relación a que se concibe la educación como el acompañamiento en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales. Ello implica estar atento a los procesos que posibiliten dicha construcción, lo cual favorecería en gran manera a los estudiantes con DEAL.</p> <p>El compromiso ético además de presentar un marco intercultural, debería extenderse a amparar a aquellas condiciones de</p>
<p>Esta visión hace que el docente tenga varios compromisos, siendo uno de ellos:</p> <p>Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad. Implica orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de</p>						

relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigualdades históricas en el Perú. Asimismo, requiere del desarrollo de una conciencia ambiental y de la gestión adecuada del territorio. (p.17)						orden neurobiológica como las DEAL. Cuya falta de atención, constituye un factor para la deserción escolar.
---	--	--	--	--	--	---

Capítulo II. Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

<p>El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo. (p.19)</p> <p>Las competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente pertenecen al ámbito macrocurricular y se articulan con los cursos y módulos del plan de estudios. (p. 20)</p> <p>2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso</p> <p>Dominio: se define como un “ámbito o campo del ejercicio docente” que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y “desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes</p> <p>Competencia: se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizandoy combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos. Esta definición tiene dos condiciones: actuar reflexivamente (leer la realidad y las posibilidades para actuar) y tomar decisiones en un marco ético. (p. 20)</p>						Se pretende que la FID prepare a los futuros docentes para responder a las demandas del sistema educativo. El cual tiene como uno de sus ejes la atención a la diversidad, aunque muchas veces solo se especifiquen variables de tipo sociocultural, lingüístico y a personas con discapacidad cognitiva, sensorial y motora, así como a aquellas que tienen altas capacidades. Sin embargo, no se hace referencia a los estudiantes con DEAL, quienes también merecen una
--	--	--	--	--	--	--

<p>Capacidades: son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada</p> <p>Estándares: son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad. Los estándares plantean criterios comunes que describen cualitativamente dicho desarrollo. (p.21)</p> <p>2.2. Dominios y competencias del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente.</p> <p>Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes</p> <p>Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la educación básica bajo un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, <u>se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. Por ello, la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio. Por un lado, el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos. Por otro, una mejor comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje incluso antes de la intervención docente.</u> El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la</p>						<p>atención educativa diferenciada.</p> <p>Se ha tenido en cuenta la planificación de acuerdo a la diversidad sociocultural y lingüística. Tal como se ha evidenciado en otros documentos, no se ha tenido en cuenta a los estudiantes con DEAL; puesto que líneas abajo indican que se tendrá una comprensión al desarrollo cognitivo. Este compromiso podría constituir una iniciativa a aproximarse a las dificultades</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>combinación de distintas capacidades. (p.21)</p> <p>Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p> <p>Capacidad Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. (p.22)</p> <p>Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, <u>el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje.</u> <u>Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven.</u></p>						<p>específicas del aprendizaje.</p> <p>Este dominio resulta interesante porque se hace mención sobre el efecto de las situaciones de aprendizaje sobre las estructuras cognitivas y socioemocionales. Esta mirada, es importante de cara a la atención a las condiciones de vida como las DEAL, que justamente requieren de estrategias de aprendizaje diferenciadas que los favorezca en su proceso de aprendizaje.</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>Competencia 3 <u>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</u> Capacidades <u>Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.</u></p>						<p>Nuevamente se aprecia que una mirada de la diversidad desde la interculturalidad. Con ello se deja de lado a otras variables, como las de tipo cognitivo, que también generan casos de diversidad dentro de las aulas.</p>
<p>Competencia 4 <u>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</u> Capacidades <u>Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.</u> <u>Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes en forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas. (p.23)</u></p>						<p>El autoconocimiento es de suma importancia para el estudiante y su proceso de aprendizaje. Sin embargo, dada la heterogeneidad del aula, los docentes no solo deben dominar los contenidos disciplinares y las estrategias, sino deben estar preparados para la diversificación de los recursos pedagógicos. En el caso de las DEAL sobre todo los docentes de Inicial y primaria deben tener la suficiente formación para prevenir,</p>

<p>Competencia 5 <u>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</u> Capacidades <u>Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación, acordes a las características de los estudiantes, y que son pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes. (p.24)</u></p> <p>Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad En una perspectiva renovada de la participación, es indispensable reconocer que la alianza entre docentes, familias y comunidad contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como a la promoción del desarrollo local. (p.24) Competencia 7 <u>Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.</u> Capacidades Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje. (p.25)</p>						<p>detectar y atender desde el aula a los estudiantes con DEAL.</p> <p>La diferenciación en las evaluaciones debe atender a todos los estudiantes con alguna condición que afecte su regular proceso de aprendizajes, tal como es el caso de las DEAL.</p> <p>El trinomio: escuela, familia y alumno es de sumo provecho para formación integral de los estudiantes. Dicho trabajo en conjunto cobra mayor relevancia en los estudiantes con alguna condición de vida que afecte su regular proceso de aprendizaje, tal como es el caso de las DEAL</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente.</p> <p>Competencia 8 <u>Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</u></p> <p>Capacidades <u>Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.</u> <u>Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.</u> (p.26)</p>					<p>Es importante el ejercicio de la reflexión de la práctica pedagógica, puesto que es el espacio ideal para que los docentes puedan analizar las diferencias en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y puedan tomar decisiones para diseñar estrategias diferenciadas y en el caso de las DEAL realizar un trabajo pedagógico sistemático a fin de prevenir, detectar y atender a estudiantes con posibles casos de DEAL.</p>
<p>2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente</p> <p>El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establecena secuencia del desenvolvimiento de cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. (p.28)</p> <p>Dominio 1</p> <p>Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña,</p>					<p>Se considera positivo que se haga mención a los procesos cognitivos como un factor que índice en la complejidad de los aprendizajes. En ese marco se podrán comprender mejor las diferencias en el aprendizaje de algunos</p>

<p><u>los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</u></p> <p>Nivel 1 (a fines del 5to ciclo) <u>Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas.</u></p> <p>Nivel 2(a fines de 10 ciclo) <u>Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica.</u> <u>Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes.</u> <u>Explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades.</u></p> <p>Nivel destacado <u>Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes.</u> <u>Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos</u></p>						<p>niños que merecen ser atendidas en el aula como las DEAL.</p> <p>En este enunciado se hace mención a la relación entre el desarrollo humano y el aprendizaje, como uno de los factores que inciden en la diversidad. Ello es positivo, pues bajo esa mirada se podrá comprender la presencia de las DEAL en las aulas, así como las acciones pedagógicas para atenderlas.</p> <p>Se espera que el docente en formación presente este perfil en el nivel destacado. Pero aún</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>que presentan NEAE, impactan en dicho aprendizaje. En el <u>marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la educación básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</u> Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. (p.29)</p> <p>Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p> <p>Nivel 1 Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, <u>que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los</u></p>						<p>persiste el vacío acerca de quiénes conforman las NEAE. A ello se suma el hecho de que en el CNEB y puntualmente en el área de comunicación, se prioriza una mirada sociolingüística y contextual en desmedro de las variables cognitivas que bien pueden explicar el complejo proceso de la lectura y como apoyar a los estudiantes con DEAL.</p> <p>Si bien la planificación desde ser colegiada, esta debe contemplar actividades puntuales para la atención a la diversidad, dentro de las cuales se debería contemplar a los estudiantes con DEAL.</p> <p>Se indica a currículo como eje orientado de la planificación, pero cuál sería</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p><u>estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje.</u></p> <p>Nivel 2 <u>Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural.</u> <u>Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con NEAE.</u></p> <p>Nivel destacado <u>Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con NEAE. (p.30)</u></p> <p>Dominio 2 Competencia 3 <u>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</u></p> <p>Nivel 1 <u>Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes.</u> <u>Al tratar con estudiantes de educación básica, se relaciona siempre de forma respetuosa, reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.</u></p> <p>Nivel 2 <u>Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea, como docente, es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así</u></p>					<p>la planificación de un educador en caso de DEA si es que en el propio currículo no aparece esta especificación. La única referencia que se hace es que la modalidad EBE seguirá los mismos desempeños de la EBR.</p> <p>Las expresiones “la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones” y “por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes” apuntan al enfoque inclusivo que se ve tanto en el presente documento como en otros documentos analizados: Sin embargo, se sigue observando la falta de especificación. Sería importante que se tenga claro</p>
---	--	--	--	--	---

<p><u>como detener cualquier tipo de discriminación</u></p> <p>Nivel destacado Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo <u>sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula.</u> (p.30)</p> <p>Competencia 5 <u>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</u></p> <p>Nivel 1 Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes; así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, <u>respetados y en la que los errores y dificultades se conciben como oportunidades de aprendizaje para todos.</u></p> <p>Nivel 2 <u>Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.</u></p> <p>Nivel destacado Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los <u>niveles de desarrollo de las competencias y las principales</u></p>						<p>a quienes debemos considerar cuando hablamos de diversidad e incluir a las personas con DEAL.</p> <p>El proceso de evaluación se encuentra dentro de la planificación a través de propuestas de actividades que responden a criterios y el empleo de instrumentos. Se indica de manera explícita que este proceso de evaluación debe tener en cuenta las diferencias individuales, dentro de las cuales se deberían considerar las DEAL.</p> <p>En este nivel 2 se destaca la importancia de la retroalimentación para que se logren los estándares. Ello tendría importantes beneficios para el aprendizaje</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p><u>dificultades de aprendizaje de los estudiantes</u> (p.32)</p> <p>Dominio 3 Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.</p> <p>Nivel destacado Trabaja colaborativamente con otros docentes para analizar las necesidades de aprendizaje de estudiantes a su cargo y brinda aportes para la toma de decisiones en la institución educativa o red con la que está vinculado en el marco de la visión compartida. (p.33)</p> <p>Dominio 4</p> <p>2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente</p> <p>Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo. Por ello, <u>no se circunscriben al DCBN, sino que son transversales a todo el sistema educativo y forman parte de un conjunto de iniciativas del Estado peruano.</u></p> <p>Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. <u>A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades para todos, traduciendo valores y actitudes en formas</u></p>						<p>y consolidación del aprendizaje de la lectura, así como para la prevención, detección y atención de las DEAL si se tuviese en cuenta los aportes desde las ciencias cognitivas en el ámbito de la lectura.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p><u>específicas de actuar y dar sentido a la Formación Inicial Docente a través del desarrollo de competencias.</u> (p.38)</p> <p>Los enfoques transversales que la propuesta curricular de la FID debe incorporar en la formación son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque de derechos 2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad 3. Enfoque intercultural 4. Enfoque de igualdad de género 5. Enfoque ambiental 6. Enfoque de orientación al bien común 7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia (p.39) <p>Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad</p> <p><u>Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.</u></p> <p>¿Cuándo son observables en la EESP?</p> <p><u>Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia.</u></p> <p>Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados.</p> <p><u>Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.</u> (p.40)</p> <p>Enfoque de Orientación al Bien Común</p>						<p>El enfoque inclusivo considera a las variables socioculturales como aquellas que generan la diversidad en el aula. También se hace mención a la discapacidad, entendiéndose que abordan condiciones de tipo cognitiva, sensorial y física. En este caso no se hace mención a las altas capacidades. Es así como, se aprecia que no están considerando a las DEAL ya que si bien no está asociada a la</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.</p> <p>¿Cuándo son observables en la EESP?</p> <p><u>Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. (p.42)</u></p> <p><u>Como resultado del desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo, se busca lograr que el estudiante de FID al egresar sea un profesional de la educación que ejerza un rol transformador, orientando su vida y la de sus estudiantes hacia una ciudadanía reflexiva y ética, que mejore su práctica pedagógica y profesional en interacción con todos los actores educativos y que, en articulación con lo anterior, forme personas íntegras que desarrollen estudiantes capaces de alcanzar su máximo potencial. (p.43)</u></p>					<p>discapacidad cognitiva si requiere una atención educativa diferenciada. Un aspecto que llama poderosamente la atención Es que me menciona a los “Estilos de aprendizaje” lo cual es un mito educativo que carece de sustento científico.</p> <p>En el marco de la formación ética, se pretende que el docente ejerza un rol transformador para que pueda brindar una educación de calidad y que reflexione sobre su práctica pedagógica. Ello es muy importante porque le permitirá analizar el desempeño de sus estudiantes y tomar acciones para valorar y atender a la diversidad en su aula.</p>
<p>Capítulo 3. Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente</p>					

<p>El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Ello también incluye orientaciones para su implementación en los distintos niveles de concreción curricular, en el marco del Modelo de Servicio Educativo de la EESP y de la Ley N.º 30512 (Ministerio de Educación, 2017a)</p> <p><u>Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Tales actuaciones dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de Educación, 2016) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI. (p.45)</u></p> <p>3.1. El modelo curricular</p> <p>Es el conjunto de definiciones, componentes curriculares y fundamentos epistemológicos y pedagógicos interrelacionados que orienta la construcción del DCBN y establece las intencionalidades curriculares en la formación de estudiantes de FID. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias. En conjunto, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del Diseño Curricular Básico Nacional.</p>						<p>Se indica que la formación brindada a los profesores apuntará a abordar actuaciones complejas con fines de respetar la diversidad social, cultural y geográfica. Nuevamente se subraya la perspectiva sociocultural. Sin embargo, se desconoce bajo qué término se puede hacer referencia a niños con dificultades de aprendizaje.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>El modelo curricular responde a una <u>concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional.</u> Su principal finalidad es comunicar cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y qué énfasis presenta el DCBN. (p.46)</p>						<p>Si dentro de las políticas del Estado está considerada la promoción de la Educación Inclusiva, llama la atención que no se precise en documentos cómo se implementará desde los diversos niveles y modalidades educativas. En el presente trabajo no se ha encontrado documentos que señalen su implementación o algún informe que indique que ponga de manifiesto o valoración de la misma, que se encuentran bajo un modelo curricular. Además, pese a mencionar en reiteradas oportunidades sobre la atención a la diversidad y educación inclusiva, se hace énfasis en las diferencias de tipo sociocultural y en otros casos se menciona a la</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>3.2. Fundamentos curriculares</p> <p>3.2.1. Fundamentos epistemológicos Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen.</p> <p>Pensamiento complejo Interdisciplinariedad Diálogo de saberes (p.47)</p> <p>3.2.2. Fundamentos pedagógicos Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del DCBN. <u>Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje, y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.</u></p> <p>Formación basada en competencias El DCBN asume la definición de competencia del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y la complementa con la del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es decir, entendiéndola como una actuación en situaciones complejas. La práctica docente usualmente se ha configurado alrededor de tres dominios recurrentes en distintos marcos sobre formación docente: los conocimientos pedagógicos, las prácticas de enseñanza y las responsabilidades profesionales. El MBDD asume estos</p>						<p>discapacidad y a las altas capacidades, pero prácticamente no se ha hallado evidencia sobre referencia dicta a lasDEAL:</p> <p>Resulta pertinente conocer cuáles son los fundamentos bajo los cuales forman a los educadores para que comprendan a profundidad el proceso enseñanza y aprendizaje. Ello permitiría conocer si contemplan las diversas situaciones que pueden suscitar.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>dominios, pero introduce uno adicional, con lo cual las competencias se organizan en cuatro dominios que, en conjunto, conforman el ejercicio profesional de la docencia.</p> <p>Por su parte, el CNEB insiste en la necesidad de pensar la competencia como una facultad, es decir, una potencialidad de las personas que es posible desarrollar deliberadamente a lo largo de la vida. (p.48)</p> <p>Aprendizaje y enseñanza situada.</p> <p>Enfoque crítico reflexivo</p> <p>Evaluación formativa</p> <p><u>La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.</u></p> <p>Investigación formativa (p. 50)</p> <p>3.3. Flexibilidad curricular</p> <p>3.4. Componentes curriculares</p> <p>El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, formación general, formación específica y formación en práctica e investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley No 30512 (Ministerio de Educación, 2017a).(p.52)</p> <p>3.4.1. Componente formación general</p> <p>3.4.2. Componente formación en la práctica e investigación</p> <p>3.4.3. Componente formación específica</p> <p><u>Agrupación de cursos orientados a la mirada disciplinar e interdisciplinar partiendo de actuaciones en situaciones complejas que remiten a las que típicamente suelen presentarse en el ejercicio profesional. Este componente permite fortalecer las siguientes capacidades:</u></p>						<p>En este apartado se hace referencia al manejo que debe tener el futuro docente</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación básica. <u>Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.</u> (p.54)</p>						<p>sobre el conocimiento disciplinar e interdisciplinar que requiere para su ejercicio profesional dentro de su especialidad. Dado el rango de edad que se atiende en educación inicial es que estos planteamientos se deben materializar en el desarrollo de habilidades como la CF y el CA, ya que de esta manera se puede prevenir y detectar oportunamente e algún posible caso de DEAL.</p>
<p>3.5. Articulación horizontal y articulación vertical 3.5.1. Articulación horizontal Mapa curricular <u>En el IV ciclo se cursa “Inclusión educativa para la Atención a la diversidad” la cual se relaciona con las competencias 1,3 y 9. (p.57)</u> <u>En el ciclo VIII se cursa “Atención a las necesidades y habilidades de aprendizaje”, la cual se relaciona con las competencias 1,3 y 10. (p.58)</u></p>						<p>Desde este apartado se hace referencia a la atención a la diversidad y a las necesidades y habilidades de aprendizaje. La presentación de estas áreas constituye un punto de partida importante para el desarrollo del</p>
<p>3.5.2. Articulación vertical 3.6. Cursos y módulos 3.6.1. Curso 3.6.2. Módulo 3.7. Horas y créditos 3.8. Malla curricular</p>						

<p>En el 2do año- Ciclo IV se da el curso “Inclusión educativa para la Atención a la Diversidad”</p> <p>En el 4to año- Ciclo VIII se da el curso de “Atención a las Necesidades Educativas Especiales” (p. 64)</p> <p>3.9. Plan de Estudios</p>						<p>enfoque inclusivo.</p>
<p>Capítulo 4. Descripción de los cursos y módulos de DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial.</p>						
<p>4.1. Año 1</p> <p>Ciclo I</p> <p>Ciclo II</p> <p>Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I</p> <p>Comprende e interpreta diversas teorías, enfoques y paradigmas de la planificación y evaluación formativa y su importancia en los procesos educativos y sus implicancias</p> <p>Diseña situaciones de aprendizaje que guardan correspondencia con los propósitos de aprendizaje del currículo vigente. (p.78)</p> <p>Interacciones de calidad y desarrollo en la primera infancia II</p> <p><u>El curso tiene como propósito abordar temáticas relacionadas al desarrollo del niño de cero a cinco años, en los aspectos: cognitivo, socioafectivo y psicomotor.</u></p> <p>Los estudiantes de FID, a partir de la apropiación de los conocimientos abordados, la reflexión de experiencias en la práctica pedagógica, la recolección de evidencias, la investigación bibliográfica, el análisis y tratamiento de casos; <u>fundamentan y promueven situaciones de aprendizaje con interacciones de calidad en la familia y los servicios educativos, el contexto sociocultural en el que se desarrollan, la atención a la diversidad y su rol como educador en el marco de socioconstructivismo.</u> (p.79)</p>						<p>A través de este curso se pretende que el docente conozca las características de una manera integral de los niños de 0 a 5 años. En función a ello podrán brindar situaciones de aprendizaje que atiendan a la diversidad en su aula; pero al parecer nuevamente se considera a la diversidad solo desde una perspectiva sociocultural. Puntualmente en el área de</p>

<p>4.2. Año 2 Ciclo III Ciclo IV Inclusión educativa para la atención a la diversidad. <u>El propósito del curso es que los estudiantes de FID conozcan respuestas educativas desde el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad para que todos los niños sin excepción desarrollen competencias. Asimismo, el curso propicia una reflexión crítica sobre la diversidad en donde se reconozca las trayectorias educativas de los niños a fin de generar propuestas que propicien el desarrollo de aprendizajes de todos ellos tanto de los niños con NEE como de niños y niñas de poblaciones vulnerables.</u> <u>El curso propicia que los estudiantes de FID conozcan y comprendan las características de la escuela inclusiva, ofreciendo herramientas y estrategias básicas para efectuar ajustes razonables en la planificación y evaluación de situaciones de aprendizaje y brindarles una apuesta educativa oportuna, pertinente y de calidad. Las cuales respondan a las potencialidades, necesidades e intereses de niños NEE desde una</u></p>						<p>comunicación desde los 3 años se debería completar el socio constructivismo con los aportes de la ciencia cognitiva para desarrollar las habilidades de las CF y CA; así como prevenir y detectar oportunamente las DEAL.</p> <p>Se indica que los estudiantes de FID responderán desde un enfoque inclusivo reconociendo los espacios, estrategias con fines desarrollar las potencialidades de los niños. Sin embargo, al mencionar que atenderán las NEE se reitera la generalidad y no se conoce cuál es el perfil de dicha población estudiantil.</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p><u>perspectiva de inclusión; favoreciendo la convivencia democrática, donde se incorporen estrategias para propiciar la participación de los niños en las escuelas, evitando cualquier forma de discriminación. (p.90)</u></p> <p>Un desempeño específico es <u>Conoce los fundamentos de las Necesidades Educativas Especiales para comprender las diversas características de los niños cuando asiste a las prácticas. (p.90)</u></p> <p>Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje II Un desempeño específico es: Diseña la planificación de largo y corto plazo que garantice la secuencia y articulación de los componentes y enfoques curriculares en correspondencia a las necesidades y características de los niños.</p> <p>4.3. Año 3 Ciclo V Desarrollo del pensamiento <u>El propósito del curso es que los estudiantes de FID comprendan el proceso de desarrollo del pensamiento en la primera infancia desde el análisis de diversas teorías del desarrollo para generar condiciones y oportunidades que favorezcan en los niños el desarrollo de habilidades cognitivas básicas fundamentales para el aprendizaje, la resolución de problemas y la construcción del conocimiento; a partir de la interacción y acción con su entorno (exploración, actividad autónoma, juego, actividades lúdicas).</u> <u>Los estudiantes de FID revisan y profundizan en las teorías y propuestas más relevantes del desarrollo del pensamiento, conocen las habilidades cognitivas (percepción, atención, concentración, memoria) y procesos básicos para la construcción y organización del conocimiento (observación, comparación, clasificación, etc.).</u></p>						<p>La descripción de este curso contempla un conjunto de conocimientos indispensables en un docente ya que les permite aproximarse mejor al desarrollo de habilidades cognitivas indispensables para la consecución de los aprendizajes. Sería ideal que también se pueda abordar las habilidades prelectoras como la CF y CA para que los futuros</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>Identifican los hitos de la trayectoria del desarrollo cognitivo de acuerdo al desarrollo madurativo (permanencia del objeto, función simbólica: juegos de representación, representación gráfica, uso de signos no convencionales). (p.95)</p> <p>Desarrollo de la comunicación en la primera infancia. <u>Este curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia, así como el proceso de adquisición del sistema de escritura considerando las características de los niños y la diversidad de contextos socioculturales de donde provienen los niños.</u> Desde el enfoque comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje situado en contextos socio culturales distintos, los estudiantes de FID aprenden a identificar y desarrollar situaciones comunicativas en las que los niños exploran y usan el lenguaje oral, escrito y multimodal; <u>seleccionan literatura clásica y contemporánea utilizando criterios estéticos de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, que les permita iniciarse como lector literario.</u> En este proceso, los estudiantes de FID tienen oportunidades para profundizar conocimientos disciplinares y didácticos asociados al aprendizaje del lenguaje, alfabetización inicial, psicogénesis de la escritura, enfoque comunicativo, prácticas sociales del lenguaje y literatura en el nivel inicial. Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes: <input type="checkbox"/> <u>Explica el desarrollo de lenguaje oral y multimodal, así como los procesos de adquisición del sistema de escritura y su relación con el enfoque por competencias del currículo vigente.</u> <input type="checkbox"/> <u>Selecciona literatura de diversos contextos socioculturales para</u></p>						<p>docentes conozcan de su vital importancia en el aprendizaje inicial de la lectura.</p> <p>Con este curso se pretende desarrollar el lenguaje oral y el sistema de escritura desde una visión sociolingüística. La cual sugiere una mirada desde la metodología global. No obstante, hace ya varios años hay un creciente número de importantes investigaciones y propuestas curriculares que proponen una metodología fonológica o mixta, pero con tendencia hacia lo fonológico porque favorece a todos los niños y a los que presentan indicadores de DEAL</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>propiciar prácticas lectoras con los niños. Propone situaciones comunicativas que promuevan prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo a las características y contexto de los niños. (p.97)</p>						
<p>Ciclo VI Practica e investigación VI Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID <u>planifique sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función a la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características sociales y culturales de los estudiantes de EB.</u>(p.100)</p>						<p>Resultaría interesante conocer si el docente se encontraría en la capacidad de planificar una sesión donde tenga alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, teniendo en cuenta las sumillas de las áreas de inclusión y atención a la diversidad donde reina una generalidad.</p>
<p>4.4. Año 4 Ciclo VII Práctica e investigación II Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID <u>promueva la participación de todos los estudiantes de educación básica durante el proceso de aprendizaje, promoviendo el respeto de todas las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación.</u> (p.105)</p>						<p>Lo que se pretende en práctica e investigación implica que el docente cuente con un sólido conocimiento acerca del tema además de conocer estrategias que le permitan desarrollar tanto una</p>

<p>Ciclo VIII Atención a las necesidades educativas especiales. El propósito del curso es que los estudiantes de FID reflexionen sobre lo que significa una escuela inclusiva que apuesta por entornos en los que todos los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.</p> <p>Desde el enfoque de atención a la diversidad aborda las necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual, trastornos del espectro autista y sordo ceguera) como las no asociadas (trastorno específico del aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno específico del aprendizaje, trastornos mentales y del comportamiento, talento y superdotación, enfermedades raras, talla baja y estudiantes en condición de hospitalización).</p> <p>Desempeños específicos:</p> <p>Conoce los fundamentos de las Necesidades Educativas Especiales, para comprender las diversas características de los niños cuando asiste a las prácticas.</p> <p><input type="checkbox"/> Propone situaciones orientadas a la participación de todos los estudiantes (p.112)</p> <p>4.5. Año 5 Ciclo IX Práctica e investigación IX Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID</p>			X			<p>sesión como promover un respeto a lo diferente.</p> <p>En lo que va del documento es la primera vez que explícitamente se hace referencia a una DEAL bajo la terminología de Trastorno específico del aprendizaje que según el DSM5 se categoriza así y alternativamente es llamado dislexia. Lo que es relacionado con NEE</p> <p>Si bien es cierto que en el 4to año se hizo referencia a una DEAL, en las prácticas</p>
---	--	--	---	--	--	---

<p>planifique la enseñanza considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo, criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de la EB así como a las demandas del contexto sociocultural. (p.113)</p>						<p>posteriores del último año no se involucran escenarios inclusivos.</p>
<p>Ciclo X Práctica e investigación X El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada orientadas a la mejora de la realidad educativa. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. (p.115)</p>						
<p>Escuela, familia y comunidad El curso propiciará que los estudiantes de FID aborden la importancia de la familia y la comunidad en su rol educador y en el desarrollo del ser humano, la diversidad en las familias, la evolución histórica de la familia, los problemas más frecuentes de la familia en la actualidad; además de temas como violencia doméstica y de género; la disciplina, las separaciones y su influencia en el desarrollo infantil (p.115)</p>						<p>Además de todos los temas que se pueden abordar en relación a la familia y comunidad, sería formidable añadir cómo apoyar a la familia de un estudiante con DEAL y sensibilizar a la comunidad sobre esta condición para proponer el respeto y valoración de las diferencias.</p>
<p>Capítulo 5. Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes.</p>						
<p>5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje.</p>						

5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación.						
5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia tecnológica digital						
5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID						
5.5. Orientaciones para desarrollar los enfoques transversales en el proceso formativo						
5.6. Orientaciones para la diversificación curricular						



Tabla 11. Cuadro de análisis “Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Primaria.”

Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Primaria. (2019)	Predictores de la lectura		Atención Psicoeducativa			Observaciones
	CF	CA	DEAL	PRE- DEAL	ED- DEAL	
Presentación						
<p>La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que <u>requieren los docentes para atender las demandas de sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad.</u></p> <p>El Perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que adiciona competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI.</p> <p>El proceso de construcción curricular estuvo guiado por el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente y por lo establecido en la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su reglamento.</p> <p><u>El DCBN de la FID es el documento de política educativa que presenta tanto el Perfil de egreso como las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias.</u></p> <p><u>Asimismo, contribuye al establecimiento de una cultura democrática e inclusiva, que responda a las demandas sociales y culturales, orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural en el proceso formativo de los estudiantes de FID para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de la Educación Básica.</u></p> <p>(p.6)</p>						<p>Este documento representa una Política Educativa y como tal, el enfoque Inclusivo es uno de sus propósitos. No obstante, se ha podido percibir que atenderá a la diversidad, pero desde las dimensiones sociales y culturales. Por lo que se nota el vacío a la atención de las DEAL.</p>
Capítulo 1. Desafíos y contextos de la Formación Docente Inicial						
1.1.-Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente.						A lo largo del primer capítulo

<p>La globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad. Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado por provocar una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas.</p> <p>La necesidad de postular y sostener nuevos modelos de gestión de la información ha llevado a acuñar la idea de una “sociedad del conocimiento” (Castells, 2000), que va más allá del simple uso de los datos disponibles. En la actualidad, es importante reconocer críticamente la relevancia de las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos, así como los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas u originarios, como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. El diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre “pueblos indígenas u originarios” y “occidente”, como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con el otro (UNESCO, 2017). De hecho, la idea de desarrollo, tal como la establecieron las sociedades industriales desde inicios del siglo XXI, necesita ser reemplazada por una economía del conocimiento sostenible, igualitaria e inclusiva que, desde una perspectiva intergeneracional, permita un futuro para todos (UNESCO, 2017). En el caso del Perú, los desafíos generales cobran un aspecto particular. Los procesos de migración continua han transformado el panorama social de las urbes y reconfigurado los espacios rurales; sin embargo, la atención a dichos espacios todavía es una deuda</p>						<p>se describe cómo la globalización ha influido en el mundo y resulta ser un desafío al sistema de educativo. Incluso precisan que este tipo de cambios en el Perú lo abordarán desde el tipo de formación que se brindará a nivel superior, una que comprenda cómo se da el aprendizaje. Frente a estos cambios descritos cobra relevancia la atención a las DEAL, ya que la competencia lectora resulta importante para afrontar dichos desafíos.</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>pendiente para cerrar las brechas existentes. (p.9)</p> <p>Se requiere de una nueva manera de comprender el aprendizaje y la enseñanza en una educación superior pensada en promover una formación a lo largo de la vida, que permita no solo seguir aprendiendo, sino deconstruir las prácticas y los paradigmas que las sostienen. En consecuencia, una formación de este tipo desafía las fronteras disciplinares porque entiende que hay objetos de conocimiento - como el aprendizaje- que pueden ser abordados por distintas disciplinas. (p.10)</p> <p>1.2.-Situación actual de la Formación Inicial Docente</p> <p>Una tendencia a nivel mundial desde finales del siglo XX es que la educación superior en su totalidad ingresó en un proceso de expansión, reestructuración, masificación y reorientación.</p> <p>En los países latinoamericanos existe una enorme demanda de todos los sectores sociales para que los gobiernos aumenten la cobertura de las escuelas públicas a fin de satisfacer el acceso a la Educación Básica. Esto ha significado generar mecanismos de selección de personal para cubrir miles de plazas docentes en cortos periodos. El riesgo de esta situación radica en que se ha priorizado un servicio más amplio en términos cuantitativos, pero sin cuidar la idoneidad en la preparación profesional de los docentes, y sin que esta responda, en muchos casos, sino que esta responda a estándares mínimos de calidad (Navarro, 2002).</p> <p>Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy</p>						
---	--	--	--	--	--	--

<p>fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (p.11)</p> <p><u>1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI</u></p> <p><u>La Educación Básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. En el marco de los desafíos ya descritos, la Educación Básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más justas.</u></p> <p><u>Un reto especialmente importante para los docentes de Educación Básica es comprender los cambios que se han producido en la concepción y desarrollo sobre las formas en que aprenden las personas. Las concepciones actuales sobre cómo aprenden los estudiantes de Educación Básica requieren un uso creativo y reflexivo de los espacios educativos y del vínculo con la comunidad, con propósitos definidos, claros y centrados en el desarrollo de aprendizajes.</u></p> <p><u>Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007). (p.13)</u></p> <p><u>La integralidad de los saberes para el desarrollo de los aprendizajes en educación primaria</u></p> <p><u>En este nivel, el docente tiene la labor de desarrollar aprendizajes en distintas áreas del Conocimiento. Ese es el punto de partida para repensar una formación de docentes de educación primaria que promueva el pensamiento complejo y una visión interdisciplinaria</u></p>						<p>Se señala que debido a la demanda de los sectores sociales se ha tenido que aumentar la cobertura de escuelas públicas, lo cual es motivador porque más estudiantes podrán tener acceso a un servicio educativo. Sin embargo, esta ampliación se ha dado cuantitativamente, sin mucho reparo en el aspecto cualitativo. Por lo que se reconoce que la formación del docente puede tener vacíos tanto de índole disciplinario como en lo que se enseña y aprende. Este último aspecto llama la atención, porque permite preguntar: cuál será el servicio que reciba un niño con DEAL, considerando que en el III ciclo se da el</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>del conocimiento, ya que estos, en <u>situaciones de aprendizaje, permiten abrir espacios de diálogo a partir de experiencias contextualizadas y saberes vinculados desde diversos campos. Asimismo, en este nivel es indispensable promover la idea de que los procesos de aprendizaje movilizan también formas de socialización y de actuación en espacios públicos (p.14)</u></p> <p><u>Atención a las diversidades en educación primaria</u></p> <p><u>La educación primaria concentra el 45,25 % de estudiantes de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2018), cuyas edades fluctúan entre los 6 y 12 años. Este nivel comprende la transición de la niñez a la infancia y de la infancia a la pubertad. De ello se deriva un conjunto de diversidades que caracterizan a estos estudiantes y que no siempre ha sido considerado en las prácticas pedagógicas. No obstante, es indispensable que una formación inicial de docentes de educación primaria brinde oportunidades para que estos reconozcan las múltiples diversidades de sus estudiantes. Una atención a las diversidades, planteada de este modo, debe considerar distintas dimensiones. Otro aspecto indispensable de comprender es la diversidad de los estudiantes de educación primaria en relación con sus lenguas y culturas, ya que ellas contextualizan los procesos necesarios para un aprendizaje significativo. Asimismo, es imprescindible que los docentes de educación primaria puedan comprender diversas necesidades educativas, sean estas especiales o no, para solicitar, cuando sea necesario, la intervención de especialistas que puedan tratar adecuadamente dichas necesidades (p.14)</u></p>						<p>aprendizaje de la lectura.</p> <p>Una de las principales demandas de la Educación Básica es la valoración a la diversidad con fines de construir una sociedad justa. Si bien al inicio lo abordan desde una perspectiva social. Líneas posteriores manifiestan que un reto que se asumirá desde el FID es el estudio de las concepciones que presentan las formas en las que aprenden las personas. Esto permite inferir que se podría estar dando una formación bajo un modelo cognitivo, lo cual es adecuado, más aún si en la población estudiantil pudiera presentarse una DEAL.</p>
--	--	--	--	--	--	---

						<p>Resultaría significativo que se describa a qué se refiere cuando indican “De ello se deriva un conjunto de diversidades que caracterizan a estos estudiantes y que no siempre ha sido considerado en las prácticas pedagógicas”. Puesto que luego se indica que la FID brindará oportunidades y realizará una atención considerando “distintas dimensiones”. La imprecisión del término anterior pareciera que se limita a aspectos socioculturales .</p> <p>Líneas posteriores se realiza una distinción entre esta diversidad y las necesidades educativas, sean estas o no especiales. Incluso se indica que se</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p><i>El involucramiento de la familia en educación primaria</i></p> <p><u>El docente de educación primaria debe promover el involucramiento y la participación de la familia para asegurar el desarrollo integral del estudiante, utilizando estrategias adecuadas para sensibilizarla y hacerla participar en el aprendizaje y cuidado de los estudiantes. De igual forma, el docente debe tener la preparación para saber informar a las familias acerca de qué deben aprender, cómo, con qué y de qué manera se les evaluará, así como contar con altas expectativas acerca de las posibilidades de aprender de los estudiantes para orientar a la familia.</u></p> <p><i>¿Cómo contribuir a que los docentes del futuro puedan lograr estas exigencias actuales de la Educación Básica, en especial en educación primaria?</i></p> <p>Por ello, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos, sino que debe tomar la visión del país,</p>						<p>deberá solicitar la intervención de especialistas. Esta última referencia da la idea que en las FID se les brindará conocimientos que les permita distinguir entre estas situaciones. Sin embargo, la falta de precisión a lo que pueden llamar necesidades educativas especiales, aún persiste.</p> <p>La sección referente al involucramiento de la familia es de suma importancia considerando la edad de formación del estudiante. Pero solo se concretará cuando el docente cuente con dicho conocimiento.</p> <p>Es meritorio reconocer que el educador de primaria debe recibir una formación específica y si</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>de la educación, del estudiante y del docente como punto de partida para orientar la propuesta formativa de Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). <u>Asimismo, debe brindar una formación específica a los docentes de educación primaria, que contribuirá a responder a estas exigencias.</u> (p.15)</p>						<p>a ello se suma las demandas del enfoque inclusivo, el profesor podrá estar en la capacidad de trabajar preventivamente, detectar oportunamente, derivar de ser necesario y realizar los ajustes necesarios en sus estrategias del aula. Esto, muy en especial, en el III ciclo, donde se da el aprendizaje de la lectura y escritura.</p> <p>En atención a la visión que garantiza la defensa de la persona humana, se debe considerar el derecho a la educación de calidad a todos los estudiantes incluyendo a aquellos con DEAL, que no son mencionados en los documentos revisados y en consecuencia sus dificultades son atribuidas a otros factores y no se les brinda la</p>
<p>1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia. <u>La visión que se tiene del Perú al 2050 es la de un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional.</u> Finalmente, miramos hacia un país en el que juntos <u>logremos un desarrollo sostenible, competitivo e inclusivo en igualdad de oportunidades que permita erradicar la pobreza extrema y asegurar el fortalecimiento de la familia en todo el territorio nacional</u> (Foro de Acuerdo Nacional, 2019). La visión de la educación que acompaña a esta visión de país debe ser transformadora y significativa. <u>Por un lado, educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas</u></p>						

<p><u>potencialidades</u> (Ministerio de Educación, 2016b). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros, que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía. (p.15)</p> <p><u>Esta visión se enmarca en un cambio de paradigma sobre el rol del profesional docente, entendido como un mediador estratégico de los aprendizajes, y promovido por el Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Este cambio de paradigma se sustenta en la necesidad de contar con un docente que, para responder a los desafíos planteados, pueda:</u></p> <p><u>Gestionar las desigualdades y promover la valoración de las diversidades que se manifiestan en los espacios educativos.</u></p> <p><u>Gestionar el conocimiento y convertirse en un mediador para la construcción de aprendizajes.</u></p> <p><u>Profundizar el desarrollo de la reflexividad y el pensamiento crítico para vivir y ejercer la docencia en un mundo complejo e incierto.</u></p> <p><u>Gestionar el desarrollo profesional permanente, colaborativo y de forma interdisciplinaria.</u> (p.16)</p> <p><u>Además, el docente respeta los derechos y dignidad de los estudiantes, se compromete con los resultados de aprendizaje y promueve relaciones de cooperación con los actores y organizaciones locales desde los diversos enfoques transversales, como el intercultural, el inclusivo, el de derechos, entre otros.</u> (p.17)</p> <p>Esta visión de la docencia se sustenta en los siguientes compromisos que asume el docente:</p> <p><i>Compromiso con sus estudiantes.</i> <u>Para ello, desde la práctica pedagógica</u></p>						<p>atención adecuada.</p> <p>Resulta alentador la precisión que se hace en relación a que se concibe la educación como el acompañamiento en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales. Ello implica estar atento a los procesos que posibiliten dicha construcción, lo cual favorecería en gran manera a los estudiantes con DEAL.</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>debe promover el respeto y valoración de las características personales, sociales y culturales de los estudiantes, así como considerar el contexto en el que se desarrollan.</p> <p>Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad. Supone orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigualdades históricas, sociales y de género en el Perú. (p.17)</p>						<p>El compromiso ético además de presentar un marco intercultural, debería extender a amparar a aquellas condiciones de orden neurobiológica como las DEAL. Cuya falta de atención, constituye un factor para la deserción escolar.</p>
Capítulo 2. Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente						
<p>Este perfil de la Formación Inicial Docente se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD). Este marco establece la profesión como un quehacer complejo y reconoce dimensiones compartidas con otras profesiones, pero también delimita las dimensiones que son propias de la docencia. (p.19)</p> <p>2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso</p> <p>Dominio: se define como un “ámbito o campo del ejercicio docente” que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y “desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Competencia: se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizandoy combinando reflexivamente distintas</p>						<p>El enunciado de competencia “leer la realidad y las propias posibilidades</p>

<p>capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.</p> <p><u>Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que conviene resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, “leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella”. Esto supone “identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada” (Ministerio de Educación, 2016b).</u></p> <p>Capacidades: son recursos para actuar de manera competente. Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. (p.21)</p> <p><u>Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos; de ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos preestablecidos.</u></p> <p>Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Las habilidades pueden ser sociales, cognitivas, motoras.</p> <p>Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. (p.22)</p>						<p>con las que cuenta uno para intervenir en ella” resulta de interés, porque si el docente es conocedor de lo que constituye una DEA, entonces se encontrará en la disposición de identificar el caso y solicitar la intervención oportuna de un especialista.</p> <p>La constante actualización de conocimientos es una necesidad que prevalece a lo largo de la vida de un docente. Esto, cobra mayor actividad, en casos de DEAL. Espacio que aún en Perú se sigue conociendo poco a poco.</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>Estándares: son descripciones de desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad que contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de FID para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (p.22)</p>					
<p>2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente</p> <p>Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes</p> <p>Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la Educación Básica desde un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. <u>Por ello, la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio. Por un lado, el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos. Por otro, una mejor comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje incluso antes de la intervención docente.</u> El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la combinación de distintas capacidades. (p.22)</p> <p>Dominio 1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. Competencia 1</p>					<p>En el Dominio 1 si bien no precisa a qué se denomina diversidad de estudiantes, se indica que presta atención a la comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia; lo cual es favorable porque el docente podrá conocer los procesos que subyacen al aprendizaje.</p> <p>La competencia 1 del Dominio 1 resulta estimulante en el sentido que la formación</p>

<p><u>Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</u></p> <p>Capacidades Comprende las características</p>						<p>del docente apuntará a comprender las características de sus estudiantes. Esto sería favorable si es que se hubiese precisado que esta comprensión está dirigida a mantener una actitud preventiva en caso de DEAL. Ello en consideración de la significatividad del ciclo III (1er y 2do grado)</p>
<p><u>individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.</u></p>						
<p>Competencia 2 <u>Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.</u></p> <p>Capacidades <u>Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural. (p.23)</u></p>						<p>El desarrollo de la competencia 2 es de suma importancia porque el proceso de planificar articula contenidos, habilidades, actitudes en vías de desarrollar competencias. Sin embargo, en la redacción no se precisa cuál será la planificación en caso de una DEAL. Más aún se indica que tomará en cuenta las expectativas del Currículo,</p>

<p>Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje. <u>Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven.</u></p> <p>Competencia 3 <u>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</u></p> <p>Capacidades Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.</p>						<p>documento que como se había visto tampoco tienen contemplado las DEAL.</p> <p>El desafío de convertir al docente en un mediador estratégico es bastante ambicioso. Se esperaría que al movilizar estructuras cognitivas y socioafectivas, también se realice en casos de DEAL. La falta de precisión crea inquietud en el abordaje de estas situaciones.</p> <p>La competencia 3 es un espacio de sumo provecho para considerar a un niño con DEAL, porque se trabajaría el respeto a la diversidad, lo que fomentaría una convivencia basada en la empatía. No obstante, la ausencia del</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>Competencia 4 <u>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</u></p> <p>Capacidades <u>Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.</u> <u>Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas. (p.24)</u></p> <p>Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad</p> <p>Competencia 7 <u>Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.</u></p> <p>Capacidades <u>Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta. Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje. (p.26)</u></p>						<p>mismo genera intranquilidad. Genera curiosidad, cómo el educador puede guiar un proceso de enseñanza en una sesión de niños con y sin dificultades de aprendizaje. Esto reconociendo que los niños con dificultades requieren una enseñanza explícita y personalizada. Esa agencia de acciones requiere tanto de conocimiento como de planificación.</p> <p>El Dominio 3-Competencia 7 constituye una línea de acción en la que el docente tiene un papel valioso, porque convocará a familia y comunidad. Este espacio se podría haber aprovechado en caso de DEAL a través de campañas o talleres de sensibilización, lo que permitirá a la</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente</p> <p>Competencia 8 <u>Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</u></p> <p>Capacidades <u>Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.</u> <u>Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.</u> <u>Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional. (p.27)</u></p> <p>Competencia 10 <u>Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.</u></p>						<p>familia comprender y sobrellevar la condición de sus hijos a través de una actitud resiliente; y a la comunidad, desarrollar un sentido empático y solidario.</p> <p>El desarrollo del Dominio 4 es sumamente valioso, porque permitirá desarrollar una actitud reflexiva en el docente, la cual la transportará en su práctica pedagógica. Esto le permitirá preguntarse, por qué este niño que está expuesto a las condiciones que el resto, no lee. Esto constituirá una indagación que le permitirá conocer un poco más tanto del alumno como de su condición.</p> <p>El desarrollo personal y socioemocional es de sumo valor en el docente y su</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>Capacidades <u>Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad. (p.27)</u></p>						<p>rol, porque le permitirá evidenciar una actitud empática, tolerante, solidaria y fraterna. Lo cual es necesario en caso de una DEAL tanto para el estudiante como para la familia. Esto considerando que ante un diagnóstico pasan por etapas como la negación, la aceptación y el compromiso de acompañar a su hijo.</p>
<p>Competencia 12 <u>Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación</u> Capacidades Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos. (p.28)</p>						<p>Es de suma relevancia el desarrollo de la competencia 12 porque perfilará al docente con una actitud que le permitirá conocer cómo puede ayudar a sus alumnos, más aún cuando estos pueden presentar una DEAL.</p>
<p>2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente <u>El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establece la secuencia del desenvolvimiento de</u></p>						<p>Considerando lo que representa un estándar en la</p>

<p>cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. (p.28)</p> <p>Dominio 1</p> <p>Competencia 1</p> <p>Nivel 1</p> <p><u>Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas.</u></p> <p>Nivel 2</p> <p><u>Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes.</u></p> <p><u>Explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades.</u></p> <p>Nivel destacado</p> <p><u>Explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje.</u></p> <p>En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. (pp.29-30)</p> <p>Competencia 2</p> <p>Nivel 1</p> <p><u>Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los</u></p>						<p>FID, es de sumo interés lo que se señala en los niveles 1,2 y destacado en relación a la competencia. Puesto que hay atención a los procesos cognitivos en vías de atender a la diversidad de estudiantes. Lo ideal sería que se subraye que en medio de esa diversidad, necesidad o dificultad se atienden a las dificultades específicas del aprendizaje. Esto denotaría que el docente ha recibido conocimientos y ha desarrollado habilidades que le permitan actuar en caso de una DEAL.</p> <p>La competencia 2 en sus tres niveles toma</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p><u>estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje.</u></p> <p>Nivel 2 <u>Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural.</u></p> <p>Nivel destacado <u>Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.</u> (p.30)</p>						<p>de referencia al Currículo, documento que al ser analizado hace mención de las necesidades educativas, mas no señala quiénes se encontrarían bajo esa denominación. Este vacío es lo que orilla a que no se ha considerado a la población estudiantil que presenta una DEAL.</p>
<p>Dominio 2 Competencia 3 Nivel 1 <u>Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes.</u></p>						<p>El clima afectivo influye en el desarrollo emocional del estudiante. Esto es mucho más</p>
<p>Nivel 2 <u>Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea como docente es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación</u></p>						<p>significativo en un estudiante con DEAL. Por ello, es sustancial que se indique que el docente recibirá el conocimiento adecuado que le permita desarrollar estrategias en favor al clima mencionado.</p>
<p>Nivel Destacado <u>Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula.</u> (p.31)</p>						<p>El escaso conocimiento implicaría poco manejo y podría orillar a situaciones que distingan a los alumnos de</p>

<p>como la relevancia de construir una <u>práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciben como oportunidades de aprendizaje para todos.</u></p> <p>Nivel 2 Utiliza <u>estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad</u> de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. <u>Interpreta estas evidencias, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes</u> Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.</p> <p>Nivel destacado Utiliza <u>estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta interpretación, toma acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje más comunes en el grupo.</u> (p.32)</p>						<p>deducir que, si en la planificación no se ha encontrado mención explícita en casos de DEAL, lo mismo ocurriría en la evaluación Es así que resulta oportuno preguntar: ¿El docente sabrá cómo evaluar a un niño con DEAL? ¿Cuándo aplicaría una adaptación o una adecuación?</p>
<p>Dominio 3 Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.</p> <p>Nivel 1</p>						<p>En el Dominio 3- Competencia 7 se reitera el valor del saber por parte de los educadores. Puesto que</p>

<p>Explica la importancia de conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Nivel 2 <u>Comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. (p.33)</u></p> <p>Dominio 4 Competencia 8 <u>Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</u></p> <p>Nivel 1 <u>Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente que le permite mejorar continuamente su práctica y construir una postura sobre las políticas educativas</u></p> <p>Nivel 2 <u>Tiene una opinión informada de los documentos de política educativa y la normativa que regula la educación en el</u></p>						<p>este dominio le permitirá al docente trabajar con los PPF e indicar cuál es la ruta que recorrerá su hijo. Esta propuesta sería muy enriquecedora si el profesor, dentro de sus saberes, contara con lo referente a las DEAL. De esta manera, se aminorarían expresiones como “Respetemos el ritmo de su niño”, “Algunos niños se demoran en leer” o “No presione a su hijo. Otros leen más lentos”; cuando en realidad se podría tratar un caso de DEAL.</p> <p>El Dominio 4 promueve la reflexión de lo que se vivencia en la práctica pedagógica. Esta actitud contemplada en la FID será de gran ayuda, porque el profesor pasará de la observación a la acción. Es decir, no</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p><u>país y la expresa en distintos entornos físicos o virtuales, con lo que sienta las bases de la dimensión política de su identidad docente.</u></p>						<p>asumirá una actitud pasiva frente a las dificultades o necesidades de sus alumnos; por el contrario, se verá motivado a indagar e incluso manifestarlo explícitamente a través de la construcción de una postura sobre las Políticas Educativas.</p> <p>En atención a una DEAL el educador demostrará su ética cuando manifieste interés por brindarle un apoyo pedagógico a su estudiante a través del informe del caso y mediante su anhelo de quererlo ayudar desde la clase bajo la asesoría de la especialista. De esta forma, se estaría respetando el derecho de recibir un servicio educativo de calidad.</p> <p>Lo establecido en la</p>
<p>Competencia 9 <u>Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.</u></p>						
<p>Nivel 1 <u>Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de Educación Básica, respeta sus derechos sin restricciones. (p.34)</u></p>						
<p>Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones,</p>						

<p>interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.</p>						<p>competencia 10 sería de gran ayuda en caso de un niño con DEAL, porque la profesora podría manejar estrategias que disminuyan el impacto que sentirá tanto el niño como la familia al saber que presenta esta condición neurobiológica</p>
<p>Nivel 1 Comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. (p.35)</p>						
<p>Competencia 12 <u>Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.</u></p>						
<p>Nivel 1 <u>Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas.</u></p>						<p>Es de gran valor propiciar la promoción de una cultura de investigación e innovación en la FID. Esto permitirá a que el profesor e su práctica cuando vislumbre una dificultad se orille a investigar e indagar, reconociendo que esta es la base de un eficiente apoyo pedagógico.</p>
<p>Nivel destacado <u>Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. (pp.36-37)</u></p>						
<p>2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente <u>Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes.</u> Responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo. (p.38)</p>						<p>Toda competencia de la FID es orientada por los enfoques transversales. Estos enfoques</p>

<p>Los enfoques transversales que la propuesta curricular de la FID debe incorporar en la formación son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Enfoque de derechos</u> 2. <u>Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad</u> 3. Enfoque intercultural 4. Enfoque de igualdad de género 5. Enfoque ambiental 6. Enfoque de orientación al bien común 7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia (p.38) <p>1. Enfoque de derechos Reconoce a las personas como sujetos con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Además, fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas, <u>reduce las situaciones de inequidad y procura la resolución pacífica de los conflictos.</u></p> <p>2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad <u>Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje</u> (p.39)</p> <p>6. Enfoque de orientación al bien común <u>Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales.</u> Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.</p>						<p>contemplan a la educación como un derecho que debe responder a las características y necesidades de todos los estudiantes.</p> <p>En el enfoque inclusivo se resalta que no solo se trata de brindar las oportunidades educativas a todos sin excepción, sino de asegurar que esta sea de calidad. De esta manera se erradicará la exclusión, discriminación y desigualdad. Estas diferencias se deberían a variantes de tipo sociocultural y a situaciones de discapacidad, así como a los estilos de aprendizaje. Llama la atención que este último término sea recurrente en los documentos de políticas educativas cuando carece</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>Se visualiza: Comparten los bienes (Conocimiento y educación) disponibles con sentido de equidad y justicia. (p.42)</p> <p>Como resultado del desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo, se busca lograr que el estudiante de FID al egresar sea un profesional de la educación que ejerza un rol transformador, orientando su vida y la de sus estudiantes hacia una ciudadanía reflexiva y ética, que mejore su práctica pedagógica y profesional en interacción con todos los actores educativos y que, en articulación con lo anterior, forme personas íntegras que desarrollen estudiantes capaces de alcanzar su máximo potencial. (p.43)</p>						<p>de sustento científico. Por su parte las DEAL, que afectan a un importante grupo de estudiantes, no estarían incluidas dentro de estos grupos ya que no están asociadas a discapacidad sino a un procesamiento distinto frente al aprendizaje del lenguaje escrito.</p> <p>De esta manera los estudiantes con DEAL quedan rezagados de los enfoques y acciones educativas plantados desde las políticas educativas. En este contexto, cabe la pregunta: ¿Se podría afirmar que el enfoque de orientación al bien común es una realidad, cuando muchos estudiantes son privados de una educación que</p>
---	--	--	--	--	--	--

						responda a sus necesidades?
Capítulo 3. Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente.						
<p><u>El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es e documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. (p.45)</u></p> <p>3.1. El modelo curricular</p> <p><u>El modelo curricular establece e conjunto de definiciones, componentes y fundamentos curriculares que se interrelacionan entre sí para orientar la construcción del DCBN. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias.</u></p> <p><u>El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Por ello, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del DCBN, comunica cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y cuáles son los énfasis que presenta en la formación de estudiantes de FID. (pp.45-46)</u></p>						<p>Ante la idea que el DCBN forma parte de las Políticas Educativas, las cuales surgen ante necesidades o expectativas que se desean superar o mejorar; se esperaría que el Enfoque Inclusivo se encuentre debidamente detallado.</p> <p>Ante la afirmación que el presente documento tiene un modelo curricular y ha sido elaborado sistemáticamente teniendo en cuenta tanto el Currículo como el PEN, se podría suponer que a la luz de los análisis anteriores también se encontrarán generalidades y falta de precisiones en base a las NEE.</p>

<p>3.2. Fundamentos curriculares</p> <p>3.2.1. Fundamentos epistemológicos</p> <p><u>Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen.</u> (p.46)</p> <p><i>Pensamiento complejo</i></p> <p><u>La construcción del conocimiento debe basarse en una adecuación contextual global, multidimensional y compleja.</u> Ello también implica tomar una posición frente a realidades complejas mediante el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p><i>Interdisciplinariedad.</i> La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un <u>proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional</u> (p.47)</p> <p>3.2.2. Fundamentos pedagógicos</p> <p><i>Formación basada en competencias</i></p> <p>Una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. <u>Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.</u></p> <p><i>Aprendizaje y enseñanza situada</i></p> <p><u>El aprendizaje situado es heredero de socioconstructivismo y de la cognición situada</u> (Díaz, 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en el contexto mismo de la práctica; y ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991). (p. 48)</p> <p>Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también</p>						<p>Resulta interesante saber que se han contemplado la epistemología como fundamento, porque permitirá que el egresado tenga una mirada holística acerca del conocimiento humano. Ello constituye una apertura para indagar acerca de diversas condiciones como las DEAL.</p> <p>La interdisciplinariedad y la perspectiva pragmática ante una DEAL es de suma ayuda para acompañar a un niño con esta condición. Es así que de manera colaborativa entre disciplinas se podría tomar la decisión de una posible adaptación o adecuación. Hubiese sido beneficioso, aprovechar este espacio para precisar cómo sería el</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. <u>De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento, cómo la información recibida es procesada, organizada en estructuras mentales, y aplicada a la resolución de problemas.</u> Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a través de su experiencia, vinculándola con aprendizajes previos y fomentándose, al mismo tiempo, la autonomía y la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). (p.49)</p> <p>Evaluación formativa Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promoverla mejora continua y el progreso en las competencias. <u>Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.</u> (p.50)</p> <p><u>La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje.</u> Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, <u>dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.</u></p>						<p>trabajo en caso de una DEAL.</p> <p>Además de lo señalado que trae consigo el socio constructivismo es que centra el aprendizaje en el estudiante. Esto sería de gran ayuda en caso de DEAL, porque permitiría acompañar al niño desde su condición y se aminorarían expresiones como “Se le sugiere que lo lleve a otro colegio donde reciba una atención más personalizada” .</p> <p>Es aliciente saber que en el FID del nivel de primaria se estén considerando las teorías cognitivas. Hubiese sido satisfactorio la mención que se ha contemplado una revisión de los procesos cognitivos en caso DEAL, considerando la importancia que tiene la lectura en la</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>Investigación formativa Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones. (p.50)</p> <p>3.3. Flexibilidad curricular</p> <p>3.4. Componentes curriculares El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, formación general, formación específica y</p>					<p>formación de un niño.</p> <p>El enfoque de competencias implica una retroalimentación centrada en los procesos y capacidades. Bajo esta proposición, amerita preguntar: ¿El docente de primaria podría, en forma precisa, indicar cuál es el camino que debe recorrer un estudiante con DEAL? Esto resulta incierto, si es que se recuerda que en el propio currículo no está contemplado esta condición.</p> <p>El propósito de la investigación formativa enriquecerá el perfil del docente, partiendo que la investigación es la aliada para encontrar respuestas ante problemáticas o dificultades.</p>
--	--	--	--	--	--

<p>formación en práctica e investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017a).(p.51)</p> <p>3.4.1. Formación General</p> <p>3.4.2. Formación en la Práctica e Investigación Este componente se constituye en <u>un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la formación general y formación específica,</u> en correspondencia con el Perfil de egreso. (p.53)</p> <p>3.4.3. Formación Específica Este componente permite fortalecer la Formación Inicial Docente en los siguientes aspectos:</p> <p>Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación primaria. <u>Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus</u></p>						<p>Lo apropiado sería que en la formación se les indique a los futuros docentes, los posibles panoramas con los que se puede encontrar. En atención a ellos, animarlos a que la investigación podrá darle luces para su accionar pedagógico.</p> <p>Desde la Formación en la Práctica e Investigación se puede orientar a los futuros docentes acerca de qué situaciones pueden investigar, siendo las DEAL una de ellas, considerando que en el ciclo III suelen aparecer.</p> <p>La formación específica es un espacio fructífero para la investigación educativa. Por ello, debería abrirse el abanico de lo que implica</p>
---	--	--	--	--	--	---

<p>estudiantes desde las necesidades características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos. (p.54)</p> <p>3.5. Articulación horizontal y articulación vertical</p> <p>3.5.1. Articulación horizontal</p> <p>Mapa curricular</p> <p><u>En el ciclo V aparecen los cursos:</u> <u>Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje I</u> <u>Aprendizaje de la Comunicación I</u> (p.56)</p> <p><u>En el ciclo VII aparecen los cursos:</u> <u>Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II</u> <u>Aprendizaje de la Comunicación II</u> (p.57)</p> <p>3.5.2. Articulación vertical</p> <p>3.6. Cursos y módulos</p> <p>3.6.1. Curso</p> <p>3.6.2. Módulo</p> <p>3.7. Horas y créditos</p> <p>3.8. Malla curricular</p> <p>3.9. Plan de estudios</p>						<p>necesidades educativas especiales.</p> <p>La presencia de estos cursos constituye un paso en vivir bajo un Enfoque Inclusivo. No obstante, se espera que no sea solo desde la dimensión sociocultural.</p>
<p>Capítulo 4. Descripción de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria</p>						
<p>4.1. Año 1</p> <p>Ciclo I</p> <p>Desarrollo Personal I</p> <p><u>Es un curso que promueve que el estudiante de FID se conozca a sí mismo, se valore como persona y desarrolle un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto de la diversidad, así como de su valoración. Desde una perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, el curso propone como punto de partida las propias vivencias de estudiante de FID a partir de las cuales pueda identificar sus fortalezas, limitaciones, pensamientos, valores y la</u></p>						<p>La descripción de este curso sustenta que el auto-conocimiento posibilita comprender y valorar al otro. Si a ello se suma el respeto a la diversidad, se esperaría que los futuros docentes estén sensibilizados y con el apoyo de e otros espacios</p>

<p>autorregulación de emociones, considerando cómo influye todo ello en su comportamiento. (p.68)</p>					<p>formativos, preparados atender a la diversidad en su aula ya sea de índole sociocultural o cognitiva, dentro de las cuales se ubicarían las DEAL.</p>
<p>Práctica e Investigación I <u>Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conozca la realidad educativa, con énfasis en las características de los estudiantes y de contexto, durante el desarrollo de la inmersión en la IE.</u> Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, los estudiantes de FID tienen oportunidades para reflexionar acerca de la importancia de la investigación educativa para la mejora de la práctica pedagógica, <u>para comprender y valorar los saberes y conocimientos de los estudiantes de EB, sus familias y la comunidad.</u> (p.68)</p>					<p>El acercamiento a la realidad de una IE es una experiencia que permite consolidar los aprendizajes teóricos y prácticos. Si se tuviera en cuenta un enfoque cognitivo en el área de comunicación, lo estudiantes podrían tener una aproximación más científica hacia el aprendizaje del lenguaje escrito desde sus primeros años de FID.</p>
<p>Desarrollo Y Aprendizaje I <u>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda el desarrollo humano a lo largo del ciclo vital en sus diferentes dimensiones (biológica, cognitiva, motora, afectiva, moral y sociocultural) con el fin de reconocer sus características de acuerdo a cada etapa del desarrollo humano.</u></p>					<p>Conocer el desarrollo de los procesos cognitivos que inciden en el aprendizaje es fundamental. Es trascendental.</p>

<p>Por otro lado, desde el enfoque por competencias y desde diversas aproximaciones epistemológicas e históricas, se analizan teorías, paradigmas y enfoques del aprendizaje y cómo estos se concretizan en determinadas prácticas pedagógicas. <u>Particularmente se revisan los principios del aprendizaje constructivo y socioconstructivo y los procesos que típicamente están involucrados en él, como por ejemplo la activación de saberes previos, el conflicto cognitivo, el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los esquemas cognitivos previos y lo nuevo, etc.</u></p> <p>De igual manera, el curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID <u>explique los procesos cognitivos básicos (percepción, atención, memoria y lenguaje), procesos cognitivos superiores (metacognición, razonamiento y solución de problemas) y procesos auxiliares como la motivación, la recuperación y la transferencia.</u> (p.69)</p> <p>Ciclo II Historia, Sociedad y Diversidad Este curso busca que los estudiantes de FID <u>reflexionen críticamente sobre la diversidad de nuestro país a partir de la comprensión de la historia, el territorio, la construcción de las identidades sociales y la profundización en el estudio de los cambios y continuidades, así como la interrelación</u></p>						<p>Sería importante también incluir los principios y aportes de la psicología cognitiva que, como sucede en el lenguaje escrito, puede favorecer a un óptimo aprendizaje, así como facilitar la comprensión, prevención, detección y atención de las DEAL.</p> <p>De esta manera, por ejemplo, todos los estudiantes de inicial y primero grados se beneficiarían de la enseñanza explícita de la conciencia fonológica y conocimiento alfabético para el aprendizaje de la lectura, en especial aquellos con riesgo de presentar unas DEAL</p> <p>A través de este curso se reafirma que la diversidad tiene una mirada socio cultural.</p>
--	--	--	--	--	--	--

<p>de los actores sociales con el espacio. (p.72)</p>						<p>En este caso, el curso retoma lo desarrollado en la I parte y lo amplía a situaciones precisas como conocer cómo se da el aprendizaje en relación al sistema de escritura, noción de números, entre otros. En atención a ello, es que se sugiere señalar el aprendizaje de la lectura y escritura, visto que es un proceso bidireccional. Esta revisión permitirá conocer cómo se da forma regular y por qué se presentan las DEAL.</p>
<p>Práctica e Investigación II Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID analice y reflexione sobre su intervención en la IE centrándose en las relaciones de respeto que entabla con los estudiantes en diversos espacios educativos. <u>Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa generando, con mayor frecuencia, oportunidades de contacto de estudiante de FID con la IE de Educación Básica a través de ayudantías de carácter pedagógico. (p.73)</u></p> <p>Desarrollo y Aprendizaje II El curso permite que el estudiante de FID profundice los procesos cognitivos, afectivos y socioculturales de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria. Desde el enfoque por competencias, brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y explique las características del desarrollo de los estudiantes de educación primaria en la infancia y pubertad, y cómo estas influyen en la construcción de los aprendizajes. Para ello se revisarán estudios contemporáneos sobre el desarrollo humano con énfasis en aquellos que estudian los procesos de desarrollo en los ámbitos específicos del conocimiento (sistema de escritura, noción de número, nociones sociales, tecnologías digitales, etc.).(p.73)</p>						

<p>Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos.</p> <p><input type="checkbox"/> <u>Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria.</u> (p.74)</p>						<p>Se hace referencia a que la planificación recogerá las características de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también mencionan que tomará en cuenta lo establecido en el currículo, documento en el que está ausente la mención de las DEAL. Esta falencia podría originar que muchos docentes observen características particulares de ciertos estudiantes a quienes les cuesta de manera significativa el aprendizaje del lenguaje escrito; pero no sepan qué se deba, ni cómo actuar frente a ello.</p>
<p>4.2. Año 2 Ciclo III Práctica e Investigación II <u>Explica las características de los estudiantes y del contexto social y cultural de la IE</u> con base en la información recabada mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. (p.77)</p>						<p>Sería interesante que también se recoja información acerca de la población</p>

<p>Ciclo IV Práctica e Investigación IV Planifica situaciones de aprendizaje explicitando la coherencia entre las expectativas de aprendizaje y las evidencias que las demuestran, evidenciando una comprensión de enfoque por competencias. (p.81)</p> <p>Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje II Organiza situaciones de aprendizaje en proyectos de aprendizaje y unidades didácticas, <u>relacionando los propósitos de aprendizaje con las necesidades y características de los estudiantes y los enfoques curriculares.</u> (p.83)</p> <p>4.3. Año 3 Ciclo V Práctica e Investigación V <u>Planifica situaciones de aprendizaje organizando diversas actividades en función de la complejidad de aprendizaje previsto y considerando las características de los estudiantes de Educación Básica y de sus familias.</u> (p.86)</p> <p>Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje I <u>El curso promueve que el estudiante de FID comprenda la diversidad cultural social, étnica, religiosa, de género, as como situaciones de desigualdad de oportunidades, de vulnerabilidad, necesidades educativas especiales y de la diversidad en relación con el aprendizaje.</u> Para ello, el curso propone una revisión crítica de teorías contemporáneas y</p>						<p>escolar con algún tipo de discapacidad u otras condiciones de vida como las DEAL.</p> <p>Como se ha comentado, el enfoque curricular del área de comunicación del CNEB, no contempla las DEAL. En consecuencia, estos estudiantes se quedarán sin atención pese a que se mencionan a las necesidades y características de aprendizaje.</p> <p>En el curso anterior de investigación ya se había considerado el aspecto socio cultural y se reitera en el 3er año.</p> <p>Se enfatiza la atención de las necesidades especiales y de diversidad en relación al aprendizaje. Ello es aliciente para atender las DEAL.</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>enfoques que profundizan pedagogías de la diversidad, partiendo de intereses, necesidades y motivaciones que manifiestan los estudiantes de primaria, sus familias y los entornos de donde provienen.</p> <p><u>Asimismo, se revisan distintas políticas nacionales e internacionales, que promueven condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad para proveer un servicio educativo de calidad y equidad sin exclusión ni discriminación.</u> (p.86)</p>					<p>Se realiza un análisis de la temática desde una perspectiva macro, por lo que parten de Políticas educativas. Ello alarma porque en la propia Ley que promueve la Educación Inclusiva no se indica por quiénes estaría conformada esta población estudiantil.</p> <p>El alcance de este curso resulta de gran interés puesto que pretende brindar a los futuros docentes recursos para el aprendizaje inicial de la lectura. Sin embargo, resulta urgente complementar el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje no se puede, con los aportes científicos de la psicología cognitiva que optimizaría las prácticas pedagógicas y</p>
<p>Aprendizaje de la Comunicación I</p> <p><u>Este curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda el desarrollo de la oralidad, la apropiación progresiva del sistema de escritura de acuerdo a las características de los estudiantes de EB en III ciclo, y de la diversidad de contextos socioculturales de donde provienen. Desde el enfoque comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje, el estudiante de FID aprende a identificar y desarrollar situaciones comunicativas en las que los estudiantes de educación primaria usan el lenguaje oral, escrito y multimodal.</u> (p.87)</p>					

<p>Ciclo VI Práctica e Investigación VI <u>Diseña situaciones de aprendizaje organizando</u> diversas actividades en función de la complejidad de aprendizaje previsto, <u>considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica, las características socioculturales de las familias y el contexto.</u> (p.90)</p> <p>4.4. Año 4 Ciclo VII Práctica e Investigación VII Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle situaciones de aprendizaje demostrando conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de aprendizaje previstos. <u>En este proceso pone en juego su conocimiento sobre las características de los estudiantes y el contexto, así como su conocimiento didáctico y disciplinar para generar aprendizajes.</u> Además, fomenta el respeto de los <u>derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación en distintos espacios educativos.</u> El módulo ofrece oportunidades para que los estudiantes de FID elaboren planificaciones que respondan a las expectativas de aprendizaje y a evidencias que las demuestren con base en criterios de</p>						<p>favorecería la comprensión, prevención, detección oportuna y atención de las DEAL.</p> <p>Si bien se menciona que el diseño de las situaciones de aprendizaje tendrá en cuenta las necesidades de los estudiantes, pero no se detalla cuáles son estas necesidades. Dentro de las cuales se podría considerar a las DEAL</p> <p>La descripción de este curso resalta dos aspectos importantes de cara a la atención de las DEAL, el conocimiento de las características de los estudiantes y el respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todos los tipos de discriminación. Pero si solo se toman en</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>evaluación definidos y vinculados a las intencionalidades de la IE. (p.94)</p>					<p>cuenta las variables de tipo sociocultural como promotoras de la diversidad en el aula; perjudicará a los estudiantes con condiciones como las DEAL.</p>
<p>Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II <u>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID desarrolle habilidades para la atención de las necesidades educativas especiales, considerando ajustes razonables y medidas de apoyo para garantizar su derecho a la educación con equidad y promover ambientes de aprendizaje de calidad. El curso promueve que el estudiante de FID conozca las diversas características de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde el modelo social y necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad (problemas de aprendizaje como discalculia, dislexia, TDAH, TEA, condición de salud enfermedades raras o huérfanas, entre otros) en el aula de educación primaria. Asimismo, aborda el estudio de diversas concepciones, paradigmas, principios y normas legales vigentes (nacionales e internacionales) y diferentes modelos de servicio educativo que den a conocer las oportunidades de aplicar estrategias para desarrollar competencias desde pedagogías de la diversidad. El curso permite realizar adecuaciones necesarias que faciliten la accesibilidad, disponibilidad,</u></p>		<p>X</p>			<p>La propuesta de este curso precisa quiénes se encontrarían contemplados en las necesidades educativas especiales, asociadas y no asociadas a discapacidad como las DEAL, que en esta ocasión si es mencionada explícitamente como "Dislexia" que es el nombre alternativo a DEAL. Además, indica que el futuro docente recibirá las orientaciones que le permita realizar las adecuaciones necesarias y lo revestirá de conocimientos para que</p>

<p>aceptabilidad y adaptabilidad de servicio educativo, y promuevan las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados sin discriminación. Asimismo, da a conocer las prácticas de gestión que se requieren implementar en las instituciones educativas que generen condiciones favorables de aprendizaje para todos los estudiantes, así como estrategias para el trabajo con familias y comunidad que impulse la generación de altas expectativas sobre los estudiantes. (p.95)</p>					<p>participe de la gestión. Este último le permitirá proponer acciones que se podrían implementar en la institución a favor del aprendizaje del alumno. La descripción de este curso resulta motivadora, porque se brindará un acercamiento a una realidad que no se había precisado en los capítulos anteriores de este documento ni en otros documentos.</p>
<p>Aprendizaje de la Comunicación II <u>Este curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de IV y V ciclo de EB en el marco de las prácticas sociales del lenguaje.</u> Se profundiza en las situaciones comunicativas que promueven la lectura crítica, apelando a conceptos como intertextualidad, y de escritura de diversos textos adecuados, coherentes y cohesionados. (p.96)</p>					<p>La descripción del curso guarda relación con el curso anterior (I) pues parten de un enfoque comunicativo donde privilegian la práctica social del lenguaje. Dicha mirada debería complementar se con los aportes de la psicología cognitiva que</p>

						<p>le permitirán fundamentar sus prácticas pedagógicas en evidencia y de esta manera optimizar los aprendizajes de los estudiantes y comprender mejor las DEAL, su prevención, detección y atención. Además, una mirada más científica del aprendizaje de la lectura facilitaría que un docente tenga en cuenta que si lo estudiantes de IV y V ciclo no han consolidado una adecuada descodificación; tendrá importantes dificultades para dedicar recursos cognitivos a procesos más complejos como la extracción del mensaje a través de su manejo de vocabulario, construcción de inferencias y la evocación de sus conocimientos previos. Todo</p>
--	--	--	--	--	--	---

<p>Ciclo VIII Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje II El curso tiene por propósito que el estudiante de FID profundice críticamente sobre las implicancias de una planificación y evaluación centrada en los aprendizajes. <u>Para ello, el estudiante de FID tiene oportunidades de planificar a partir de propósitos de aprendizaje alineados a expectativas de aprendizaje, propuestos en el currículo vigente. Asimismo, considera las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria en el marco del diagnóstico situacional de la IE y las demandas del contexto social y cultural.</u> (p.99)</p>					<p>ello es básico si se pretende que los estudiantes realicen una lectura crítica.</p> <p>La descripción de este curso señala algunos puntos muy importantes tales como la consideración de las características y necesidades de aprendizaje en el marco del diagnóstico situacional de la I.E. Esto, en conjunto con los aprendizajes del curso Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II, donde se abordará la atención a las DEAL, facilitará a los futuros docentes que identifiquen, consideren y atiendan a los niños con indicadores de DEAL y a otros que presenten otras condiciones de vida.</p>
--	--	--	--	--	--

<p>4.5. Año 5 Ciclo IX Políticas y Gestión Educativa El curso ofrece espacios de diálogo sobre los criterios de calidad de la gestión institucional, así como de reflexión sobre lo que implica atender a la diversidad: respetar, recoger y valorar los aportes, intereses y necesidades de los actores educativos de contextos sociales y culturales a los que pertenecen (p.102)</p>						<p>La descripción de este curso plantea un espacio de reflexión para la atención a la diversidad y a las necesidades de los actores educativos. Dentro de estos grupos se podría situar a las personas con DEAL, por ello deberían mencionarse de manera explícita.</p> <p>Se aprecia que de manera transversal en todos los cursos de investigación que se hace mención a la atención a la diversidad, en función a sus características, intereses y necesidades, Pero al parecer estas se circunscriben dentro de las variables socioculturales.</p> <p>El propósito de la tutoría en primaria es orientar de diversas maneras, dentro de las</p>
<p>Práctica e Investigación X Planifica la enseñanza considerando diversas estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento complejo, incluyendo instrumentos de evaluación acordes a los criterios de evaluación y respondiendo a las necesidades, características e intereses de los</p>						
<p>estudiantes de EB, así como a la diversidad y demandas del contexto sociocultural. (p.103)</p>						
<p>Ciclo X Tutoría y Orientación educativa En este sentido, el curso brinda oportunidades para desarrollar habilidades en el estudiante de FID que permitan el desarrollo integral, mejorar los logros de aprendizaje, prevenir</p>						

<p>conductas de riesgo y desarrollar competencias emocionales y sociales para la vida y el bienestar personal y familiar en los estudiantes de educación primaria según sus características, intereses y necesidades.</p> <p>Para ello, revisa las normas vigentes y también comprende que tutoría y orientación en educación primaria es formativa, preventiva, permanente, personalizada, integral, inclusiva recuperadora y no terapéutica. (p.104)</p>						<p>cuales la preventiva e inclusiva son de interés para este estudio. Esto sería mucho más eficiente si en los documentos de PPEP (Políticas educativas públicas) se les hiciera referencia de manera explícita y se orientara a la docente ya la comunidad educativa cómo apoyar a estos estudiantes.</p>
<p>Capítulo 5. Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes.</p>						
<p>5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje</p> <p>5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación</p> <p>5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital</p> <p>5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID</p> <p>5.5. Orientaciones para la diversificación curricular</p>						