

Descripción de los Procesos Atencionales de los Estudiantes participantes
en el Aula de Apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez

Trabajo de grado

María Estefani Castaño Mesa

María Fernanda Correa Múnera

Lina Meliza Diaz Rua

Asesor

Juan María Ramírez Vélez

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Seccional Bello

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

2016

Agradecimientos

Primeramente, agradecer a Dios todo poderoso que nos dio el entendimiento, sabiduría, y la capacidad de terminar esta etapa de nuestras vidas, sin el nada hubiera sido posible. Igualmente agradecer a nuestros padres por el apoyo que nos brindaron, por las palabras de aliento, motivación, las ganas de vernos como todas unas profesionales, nos tienen hoy disfrutando este triunfo, a nuestro asesor Juan Maria Ramírez Vélez quien nos acompañó durante el proceso, gracias a su vocación profesional y espíritu de conocimiento con nosotras, dándonos día a día voces de aliento para salir adelante con nuestro proyecto, siendo así, como nunca desfallecimos y con más ganas y esfuerzo seguíamos adelante; a mis compañeras de proyecto María Estefani Castaño Mesa y María Fernanda Correa Múnera gracias por la persistencia, paciencia, dedicación y compromiso hoy celebramos este gran triunfo como profesionales, logro que nos llevará muy lejos, poniendo en práctica todos los conocimientos adquiridos durante nuestra carrera.

“El hombre necesita dificultades porque son necesarias para disfrutar el éxito” A.P.J.
Abdul Kalam.

Tabla de contenido

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	9
2. Antecedentes de investigación	16
3. Objetivos	21
3.1 Objetivo general	21
3.2 Objetivos específicos.....	21
4. Justificación.....	22
5. Marco teórico	24
5.1 El aprendizaje	24
5.2 Atención.....	26
5.1 Inclusión Educativa	33
6. Marco Legal	37
7. Diseño metodológico.....	42
7.1 Población y muestra.....	42
7.2 Técnicas de recolección de la información.....	44
7.3 Técnicas de análisis de la información	47
8. Resultados y análisis	48
8.1 Participante 1	50
8.2 Participante 2	53
8.3 Participante 3	55
8.4 Participante 4	57
8.5 Participante 5	60
8.6 Participante 6	62
8.7 Participante 7	64

8.8 Participante 8	66
8.9 Participante 9	68
8.10 Participante 10	70
9. Conclusiones	76
11. Consideraciones éticas	79
11.1 Confidencialidad.....	80
11.2 Bioética investigativa	80
11.3 Deontología	81
12. Referencias	82
13. Anexos.....	87

Índice de tablas

Tabla 1 Caracterización de los estudiantes participantes en el aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez, 2016.	12
Tabla 2 Caracterización de los participantes de la investigación.	43
Tabla 3 Criterios orientativos de clasificación de los eneatis del CARAS-R	45
Tabla 4 Resultados del participante 1 en el test CARAS-R.	50
Tabla 5 Resultados del participante 2 en el test CARAS.	53
Tabla 6 Resultados del participante 3 en el test CARAS.	55
Tabla 7 Resultados del participante 4 en el test CARAS.	57
Tabla 8 Resultados del participante 5 en el test CARAS.	60
Tabla 9 .Resultados del participante 6 en el test CARAS.	62
Tabla 10 Resultados del participante 7 en el test CARAS.	64
Tabla 11 Resultados del participante 8 en el test CARAS.	66
Tabla 12 Resultados del participante 9 en el test CARAS.	68
Tabla 13 Resultados del participante 10 en el test CARAS.	70

Resumen

La investigación se realizó en la Institución Educativa Fernando Vélez ubicada en el municipio de Bello, Antioquia; tuvo como objetivo general describir el estado actual de los procesos atencionales de los estudiantes participantes en el aula de apoyo de Institución y como objetivos específicos: primero, identificar el estado de la atención selectiva y sostenida de los estudiantes participantes en el aula de apoyo; segundo, reconocer la evolución de los procesos atencionales de dichos estudiantes y las estrategias utilizadas por los docentes con los mismos en relación al mejoramiento de la atención; se abordó desde un enfoque cognitivo en referencia a autores como: Piaget, Papalia, Olds, Coll, Palacios, & Marchesi entre otros; se utilizó un diseño metodológico de tipo mixto, con un alcance descriptivo, no experimental; para la recolección de datos se utilizó el Test de percepción de diferencias Caras- R y una entrevista semiestructurada a docentes; en esta se encontró que no todos los participantes presentan afectación en relación a la atención, a pesar de encontrarse diagnosticados, igualmente se halló que algunos de los estudiantes no cuentan con un diagnóstico actualizado, además que no se ha ejecutado un acompañamiento adecuado a docentes, padres de familia y estudiantes, debido a la intermitencia en los procesos del aula de apoyo, por falta de un docente orientador que esté al frente de esta.

Introducción

La presente investigación surge a partir de la práctica profesional en psicología, realizada en la Institución Educativa Fernando Vélez, la cual está ubicada en el municipio de Bello Antioquia; el objetivo es describir el estado actual de los procesos atencionales de los estudiantes participantes en el aula de apoyo de la Institución, dichos estudiantes tienen edades entre los 6 a 15 años, estos se encuentran diagnosticados con trastornos tales como: Trastorno de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno de Oposición Desafiante (TOD), Discapacidad Cognitiva, Discapacidad Visual y Trastorno de Aprendizaje; la pregunta que guía la investigación es ¿Cómo se encuentra actualmente la atención en los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez?

En relación a lo anterior, se abordarán desde un enfoque cognitivo temáticas como el aprendizaje que se define como un cambio “relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación, la práctica (...)” (Papalia y Olds, 1970 citado en Manterola, 1978) también desde otros autores como Piaget, Coll, Palacios, Marchesi y Gagné; la atención es definida como un “conjunto de diferentes mecanismos que trabajan de forma coordinada en el procesamiento de la información de cualquier modalidad y para la realización de cualquier actividad” (Londoño, 2009, p. 92). También se abordarán desde otros autores como Portellano y Rivas. Además del aula de apoyo que es concebida como “un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas” (Ministerio de Educación, 1996, p. 3).

El diseño metodológico se basará en un enfoque de investigación mixto entre lo cuantitativo y cualitativo, con un alcance descriptivo, de tipo no experimental; para la recolección de la información se utilizarán instrumentos tales como, Test de percepción de diferencias Caras-R y una entrevista semiestructurada para indagar sobre la percepción de los docentes acerca del estado actual de los procesos atencionales de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo,

además, para conocer las estrategias que los mencionados docentes implementan en relación con mejorar la atención del estudiante.

1. Planteamiento del problema

La investigación surge desde el ejercicio de la práctica profesional en la Institución Educativa Fernando Vélez, ubicada en la calle 53 con carrera 58 de la comuna cinco del municipio de Bello, Antioquia. Inició sus labores el 7 de febrero de 1963 con el nombre de Liceo Departamental de Bello; compartió su infraestructura hasta el año 2014 con la Institución Educativa Carlos Pérez Mejía; es una institución de carácter público del municipio, brinda educación formal para estudiantes entre las edades de 5 a 18 años, en los grados: preescolar, básica primaria y bachillerato, mediante dos jornadas, mañana para los estudiantes de bachillerato y tarde para los estudiantes de primaria; tiene 1762 estudiantes, 881 de ellos son hombres y 882 son mujeres; en la actualidad la rectora de la Institución Educativa es Liliam Patricia Madrid. La Institución cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI), enmarcado en el modelo cognitivo-humanista; dicho modelo permite optimizar la situación formativa del estudiante mediante el desarrollo de una pedagogía educativa, esta se basa en necesidades institucionales, las características de los implicados en la institución y el contexto, con el fin de explicar y modificar las relaciones que se presentan en la Institución, mediante un espíritu crítico, reflexivo y creativo, para integrar orientaciones metodológicas y definir los contenidos de aprendizaje (Sistema de Evaluación y Promoción, Acuerdo N° 05, 2016). El PEI genera acciones de formación vinculadas al cambio o mejoramiento sobre el proceso formativo, frente a la organización didáctica de la clase, la integración con el medio y el impacto de la misma en el aprendizaje; está basado en los objetivos institucionales, estos buscan: lograr que los estudiantes potencialicen habilidades en relación con la formación integral para la resolución de dificultades personales, familiares y sociales; involucrar los miembros de la comunidad educativa en el seguimiento y mejoramiento de PEI, mediante la observación de necesidades, intereses, fortalezas y expectativas, con el fin de ejecutar una formación acorde al momento contextual actual; identificar las estrategias que son necesarias para el mejoramiento académico, para que los estudiantes logren alcanzar los objetivos competencias y derechos básicos del aprendizaje (Sistema de Evaluación y Promoción, Acuerdo

N° 05, 2016). Con los objetivos anteriormente mencionados se busca obtener información acerca del rendimiento o logro del estudiante, mediante los contenidos metodológicos, las estrategias, con el fin de posibilitar el aprendizaje y el mejoramiento académico para desempeñarse en el medio.

Así mismo, la Institución Educativa tiene como filosofía institucional, según la rectora Liliam Madrid (2015), el trabajo de la gestión educativa para la atención a las necesidades y expectativas para el desarrollo integral humano en valores ciudadanos, formando estudiantes capaces de responder a los retos que plantea la sociedad; dentro de la Misión Institucional se encuentra formar individuos con calidad humana que contribuyan a la solución de conflictos a nivel familiar y social; dentro de su Visión, se encuentra ser reconocida como una Institución que integra conocimientos y fortalece la convivencia personal, familiar y social. La Misión anteriormente mencionada se encuentra en estado de actualización por el Sistema de Evaluación y Promoción de la Institución Educativa.

La Institución también apunta a la ejecución de políticas que aportan a la inclusión dentro del contexto escolar, implementando estrategias que promuevan la participación de todos los estudiantes. Una de estas estrategias es el aula de apoyo. Según Villar, D. (2007), esta es fundamental, ya que “es necesario reorientar la acción formativa de los estudiantes con dificultades de aprendizaje para recontextualizarlos y nivelarlos con su grupo de estudio” (s.p.). Esto precisamente es lo que se busca lograr a través del aula de apoyo: brindar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)¹ o talentos excepcionales, estrategias psicopedagógicas que apunten a la inclusión de los mismos en sus respectivos grupos, igualmente apoyar a los padres de familia y docentes de estos estudiantes, para brindar herramientas formativas que contribuyan al desarrollo integral de dichos niños y jóvenes.

El aula de apoyo en la Institución se viene implementando desde hace 15 años, inició con la docente Aidee Monterrosa, la cual era la docente en propiedad encargada del aula de apoyo, hasta su jubilación en el año 2013; la docente desarrollaba actividades pedagógicas con los estudiantes en contra jornada, es decir, antes de que los estudiantes iniciaran su jornada

¹Decreto 366 de 2009, Artículo 2, define las NEE como las capacidades excepciones, o discapacidades de tipo psicomotriz; con discapacidad hace referencia a limitaciones en el desempeño dentro del contexto escolar y a la desventaja que se tiene frente a los demás, por las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en del entorno.

estudiantil habitual, con el fin de mejorar el desempeño académico. No existen registros históricos de los estudiantes que pertenecían al aula, ni de las actividades realizadas por la docente Aidee Monterrosa. En el año 2014 la psicóloga Evelyn Garzón fue convocada por la docente Aidee para acompañar el cierre de los procesos que se venían trabajando en el aula de apoyo, para ese entonces el aula contaba con un aproximado de 30 estudiantes; para el año 2014 la Alcaldía de Bello, mediante la Secretaría de Educación, inició una nueva modalidad de docente itinerante para el aula de apoyo, es decir, que dicho docente solo asiste dos días de la semana a la institución para encargarse de la misma. La profesional itinerante de apoyo enviada ese año fue Evelyn Garzón; esta encontró estudiantes con dificultades de índole cognitivo y social que influían en el aprendizaje de los mismos; la dificultad que más predominaba y que aun continua predominando es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), a su vez también se encontró con la necesidad de promover la inclusión de los estudiantes de aula de apoyo dentro de su respectivo grupo, ya que hasta el momento estaban siendo nivelados de forma individual, lo que los distanciaba del contexto normal de aprendizaje.

Los estudiantes llegan al aula de apoyo mediante las remisiones hechas por los docentes o por profesionales de la salud tales como: psicólogos y neuropsicólogos, iniciando un proceso de acompañamiento psicoeducativo en la Institución; el aula de apoyo es un espacio diferente al aula de clase, busca la inclusión del estudiante dentro de su respectivo curso; dentro del aula de apoyo se ejecutan actividades tales como: observación al estudiante durante las horas de clase, un diálogo con el docente sobre el proceso académico del mismo, asesorías con padres de familia y asesorías con los estudiantes, las cuales se llevan a cabo con base en un formato de anamnesis; en esta se hace una recopilación de datos relevantes de la historia del estudiante e implementación de estrategias en la Institución Educativa y en el hogar, por último se realiza un seguimiento trimestral para la revisión de la evolución del proceso que lleva el estudiante desde la parte académica y comportamental en el aula, esto según las indicaciones definidas en los procesos de inclusión educativa a través de las aulas de apoyo. En este proceso se hace una remisión a otros profesionales de ser necesario, o se le da continuidad a los procesos de los estudiantes que se iniciaron anteriormente en otras instituciones educativas o de salud. Actualmente en el aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez participan 63 estudiantes, estos se encuentran cursando desde el grado preescolar hasta el grado undécimo, 35 de ellos se encuentran diagnosticados (ver tabla 1) y los restantes son presuntivos. Desde el 23 de junio el aula de apoyo

no cuenta con psico-orientador o docente de NEE, lo cual tiene detenidos los procesos que se venían llevando a cabo dentro del aula de apoyo, cinco de los estudiantes que participan en dicha aula ya no se encuentran estudiando en la Institución Educativa.

Tabla 1 Caracterización de los estudiantes participantes en el aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez, 2016.

Grado	Estudiante	Sexo	Edad	Diagnóstico	Fecha en relación con la remisión al aula de apoyo	Fecha histórica en relación con el DX*.
Preescolar	1	M**	7	Síndrome de Down.	04/03/2016	23/05/2011
	2	F***	6	Trastorno de aprendizaje.	08/04/2016	24/08/2016
Primero	3	M	7	TDAH, Trastorno de aprendizaje.	20/05/2014	08/01/2015
	4	M	9	Hipoacusia, Discapacidad cognitiva moderada.	26/02/2016	23/01/2014
	5	M	6	Labio leporino y paladar hendido.	03/03/2016	11/04/2014
	6	M	8	Discapacidad cognitiva leve y TDAH.	09/03/2015	09/04/2015
Segundo	7	M	9	TDAH, Discapacidad cognitiva limítrofe, y síntomas de ansiedad y depresión.	Sin fecha.	07/12/2015
Tercero	8	M	8	Mutismo selectivo y TDAH.	26/03/2015	07/05/2015
	9	F	10	TDAH.	04/06/2013	12/09/2013
	10	M	9	TDAH.	03/03/2016	26/07/2016
Cuarto	11	M	12	TDAH, TOD y Discapacidad cognitiva limítrofe.	01/04/2014	27/11/2015
	12	F	9	TDAH, TOD y Discapacidad cognitiva limítrofe.	29/08/2012	23/02/2016
	13	M	11	Discapacidad cognitiva leve.	2015	Agosto 2015

	14	M	9	TDAH.	16/05/2016	25/04/2016
Quinto	15	M	13	Discapacidad cognitiva.	05/03/2013	07/10/2013
	16	M	13	TDAH, TOD y alteraciones de lectura.	Sin fecha.	16/10/2014
	17	M	13	TDAH.	25/02/2014	19/07/2013
	18	M	15	TDAH.	07/04/2016	23/12/2013
	19	F	13	Discapacidad cognitiva limítrofe, TDAH y Trastorno del aprendizaje.	Sin fecha.	03/11/2010
Sexto	20	M	13	Trastorno mixto ansioso-depresivo y TDAH.	11/08/2015	07/04/2015
	21	M	13	TDAH, Trastorno del aprendizaje y Onicofagia.	15/07/2013	15/07/2013
	22	M	13	TDAH, TOD y síntomas de ansiedad.	04/03/2016	14/07/2014
	23	M	13	TDAH.	08/04/2016	16/06/2016
	24	M	12	Discapacidad cognitiva, TDAH y Trastorno del aprendizaje	Sin fecha.	10/08/2016
	25	M	13	Discapacidad visual.	12/03/2013	20/04/2012
Séptimo	26	M	16	Discapacidad cognitiva.	20/03/2009	14/10/2009
	27	M	15	TDAH.	10/03/2010	30/09/2014
	28	M	15	TDAH.	Sin fecha.	22/01/2016
	29	M	15	TDAH Y TOD.	26/04/2016	Sin fecha.
Octavo	30	F	15	TDAH.	10/11/2011	03/10/2006
	31	M	15	TDAH Y TOD.	2016	21/05/2016
	32	F	16	TDAH.	04/03/2016	21/01/2016
Noveno	33	M	16	Discapacidad cognitiva leve.	20/03/2015	31/01/2015

Decimo	33	M	16	TDAH.	26/07/2016	31/01/2014
Once	35	F	18	Discapacidad cognitiva.	17/04/2013	22/09/2010

*DX: Diagnóstico

**M: Masculino

***F: Femenino

Extraído de los registros históricos del aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vález (2016).

En los diagnósticos mencionados en la tabla 1, se encontró que el más repetitivo es el TDAH, este prevalece más en los niños que niñas; en el grado donde hay más niños diagnosticados con TDAH es el grado sexto, con una totalidad de siete estudiantes; en el aula de apoyo hay más participantes de género masculino que femenino, encontrándose 28 hombres y siete mujeres; once de los estudiantes llevan más de dos años participando en el aula de apoyo y un estudiante de grado séptimo es el participante más antiguo del aula, estando en ella desde el año 2009; en este año comenzaron a participar en el aula de apoyo diez estudiantes; todos los estudiantes mencionados en la tabla se encuentran diagnosticados; 17 estudiantes fueron diagnosticados hace dos años o más; un estudiante no tiene fecha en relación con el diagnóstico y solo nueve estudiantes cuentan con un diagnóstico actualizado del presente año; de los 35 participantes nueve tienen 13 años de edad, seis tienen 15 años, cinco tienen nueve años, cuatro tienen 16 años, hay dos estudiantes de cada una de las siguientes edades: seis, siete, ocho y 12 años, tres estudiantes tienen 10, 11 y 18 años; al momento de hacer la recolección de datos se halló que cinco de los estudiantes que participaban en dicha aula ya no se encontraban en la Institución Educativa.

Dentro del ámbito educativo existe un interés por la atención ya que es uno de los componentes fundamentales para el aprendizaje. La atención resulta esencial puesto que permite que los estudiantes se adapten a los elementos brindados por el medio y puedan crear la comprensión del mundo en el proceso de aprendizaje, es de suma importancia tener en cuenta la atención, ya que al igual que los procesos de percepción y memoria, la atención incide en la calidad del aprendizaje, en el rendimiento académico y en el ajuste mismo del estudiante en lo social (Londoño, 2009); Cervino (2012) considera la atención como “una función cerebral cuya finalidad es seleccionar, entre la multitud de estímulos sensoriales que llegan simultáneamente y

de manera incesante al cerebro, los que son útiles y pertinentes para llevar a cabo una actividad motora o mental” (Citado en Muchiut, 2013, p. 14). Gracias a la atención se puede elegir la información más relevante que posteriormente podrá ser procesada y convertida en un aprendizaje.

Es conveniente investigar sobre la atención dentro del ámbito educativo, específicamente en el aula de apoyo, puesto que en esta se encuentran los estudiantes que han tenido dificultades relacionadas con la atención, la ejecución de tareas y actividades dentro del aula; la mayoría de los estudiantes del aula de apoyo de la Institución han sido diagnosticados en años anteriores (ver tabla 1) y en el caso de los presuntivos no ha habido un diagnóstico, las suposiciones de las presuntas dificultades han sido hechas tanto por los docentes como por los padres de familia y compañeros; en el caso de la atención, al percibir que dicho estudiante no atiende y se dispersa con facilidad en clase. Resulta fundamental conocer cómo se encuentra el estado actual de la atención, puesto que esta resulta primordial para elegir, adquirir, completar nuevas habilidades y facilitar la adquisición conocimientos en los estudiantes (Ríos, Muñoz & Paul, 2007 citado en Londoño, 2009). Por ende, el proyecto de investigación se configura con la siguiente pregunta como problema de investigación:

¿Cómo se encuentra actualmente la atención en los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez?

2. Antecedentes de investigación

En el contexto Colombiano hay una falencia con respecto a investigaciones relacionadas con los procesos atencionales en niños y las dificultades de aprendizaje; en investigaciones como la de Vélez, Talero, Gonzales & Ibáñez (2008), se realizó un estudio de la prevalencia del TDAH en la población colombiana, también, en estudios como los de Veléz & Vidarte (2012), se retomó el concepto de TDAH como problema de salud pública, igualmente, en el estudio de Rodríguez, Zapata & Puente (2008), se construyó un perfil neuropsicológico, dentro del cual se efectuó una medición de los procesos atencionales en niños con trastornos del aprendizaje. En los antecedentes anteriormente mencionados, se hace énfasis en las definiciones del concepto TDAH y la aplicación de pruebas con el fin de hacer una medición de los estados atencionales y de sus dificultades. La mayoría de dichos estudios se enmarcan en la definición, aplicación y medición mediante pruebas, enfocadas a los resultados y no en las estrategias que se podrían utilizar en relación al mejoramiento de las dificultades en niños con dichas características, debido a esto se tomaron los siguientes antecedentes:

Primero, la investigación titulada “Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH”, (2008), fue realizada por Korzeniowsk e Ison durante el año 2007, en la ciudad de Mendoza, República de Argentina; tomó como referencia autores tales como: Anastopoulos, Coll, Barkley, Bauermeister, Gardner, Gonzales de Mira, Peña, entre otros, bajo la teoría cognitiva-conductual; tuvo dos modalidades de intervención: primero, un entrenamiento grupal para padres sobre el TDAH y segundo, un taller para docentes sobre el TDAH, lo anterior con el objetivo de “entrenar a padres y docentes en el uso de habilidades y técnicas específicas para abordar efectivamente las dificultades de niño con esta problemática” (Korzeniowsk e Ison, 2008, p.67); la población estuvo conformada por ocho padres de estudiantes desde segundo a sexto grado, diagnosticados con TDAH y cuatro docentes del establecimiento educativo Tomás A. Edison, de carácter privado, ubicado en la zona rural de la ciudad de Mendoza. (Korzeniowsk e Ison, 2008).

Se realizó bajo un enfoque de investigación mixto; para el diseño metodológico se usó una pre-prueba y post-prueba, en la pre-prueba se indagó sobre la percepción de los padres y los docentes acerca de las conductas del estudiante con TDAH y el estilo educativo que utilizaban los mencionados padres y maestros, para ello se utilizó un entrevista semiestructurada y un cuestionario de estilos educativos, posteriormente se intervino mediante un entrenamiento de padres, este tuvo como propósito orientarlos en relación con TDAH; en el uso de habilidades y técnicas para tratar dicho trastorno, se abordaron temas como: información sobre el TDAH, dificultades escolares en dichos niños, economía de fichas como estrategia para fomentar comportamientos socialmente positivos, reportes escolares, límites y herramientas para afrontar futuros problemas; del mismo modo el taller realizado a los docentes tuvo como objetivo fomentar una adecuación entre las características del estudiante con TDAH y el contexto educativo, para ello se orientó a los docentes sobre dicho trastorno, además de realizar un entrenamiento con estos en técnicas y habilidades relacionadas con el trastorno. Las intervenciones anteriores se ejecutaron por dos meses y medio, mediante ocho encuentros semanales; en la fase post-prueba se indagó sobre los cambios percibidos por padres y docentes, mediante una entrevista semiestructurada, dentro de los resultados se encontró que los padres percibieron diferencias positivas en el comportamiento de los niños, en aspectos tales como: organización, oposicionismo, inatención, conducta agresiva, motivación, autonomía, autoestima, impulsividad e interacción padre-hijo, igualmente los docentes percibieron cambios positivos en aspectos como: inatención, organización, autoestima e interacción docente alumno. (Korzeniowski e Ison, 2008).

La investigación anteriormente mencionada aporta a la presente investigación una forma de intervención efectiva en relación a niños diagnosticados con TDAH, con respecto a aspectos que influyen y facilitan el aprendizaje tales como: organización, atención, motivación, autonomía, entre otros, los mencionados aspectos son relevantes para el niño en el contexto educativo; amplía la visión con respecto a los factores que pueden ser intervenidos con respecto al niño con TDAH como: la familia y los docentes, creando una intervención integrativa que facilita compensar las dificultades del niño y ayudarlo a descubrir sus fortalezas, ya que las intervenciones propuestas normalmente por las Instituciones Educativas suelen ser inadecuadas y enfocadas solo en el niño, facilitando que se formen percepciones negativas con respecto a los estudiantes con TDAH, puesto que son vistos como los estudiantes que se comporta mal,

creando aversión en contra de estos, por parte de los docentes y compañeros; normalmente dichos docentes no poseen las herramientas para abordar en el aula a un estudiante con dicho diagnóstico, utilizando formas de llamar su atención poco apropiadas como: restricciones, castigos, llamados de atención expositivos, que no suelen ser efectivos y causan que el estudiante sea distinguido como el foco problema del grupo, incrementando dificultades de tipo académicas, emocional intrapersonal e interpersonal. (Korzeniowski e Ison, 2008).

El segundo antecedente corresponde a una investigación titulada “Estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje, ¿tienen mayor riesgo de experimentar problemas motivacionales?”, dicha investigación fue realizada por Meliá, A., Presentación, M. J., y Fernández, M. I, los cuales pertenecían a un Grupo de Investigación de Dificultades de Aprendizaje y Déficit de Atención; fue realizada en el año 2009, en la Universidad de Valencia, la cual, se encuentra ubicada en España; se basó en autores como: Tabassam, Grainger, Smulsky, entre otros, bajo la corriente psicológica social y la teoría de las atribuciones; tuvo como objetivo “examinar si estudiantes con TDAH + problemas de aprendizaje (PA) diferían de estudiantes sólo con TDAH en su orientación motivacional y contrastar la percepción de los niños con la de sus padres y profesores” (Meliá, Presentación, y Fernández, 2009, p. 577); la población estuvo conformada por 48 estudiantes, donde la media de edad fue de 9 años, además de sus respectivos padres y docentes, cada uno de los niños que participaron realizaron una entrevista estructurada individualmente, en la cual, se respondían preguntas de las diferentes medidas de motivación, para esto se tomaron como guía 30 preguntas, que adaptaron del instrumento sobre atributos operativos de éxito, dichas preguntas estaban relacionadas con el establecimiento de metas, perseverancia y reflexividad sobre sí mismo; dentro de los resultados obtenidos se encontró que los niños con TDAH se encontraban más motivados que los niños con TDAH más Problemas de aprendizaje, lo cual, hace referencia que los que estaban diagnosticados con TDAH formulaban metas con mayor claridad, mostrando mayor perseverancia ante las dificultades y mayor reflexividad sobre sí mismos. (Meliá, Presentación, y Fernández, 2009).

Lo anteriormente mencionado aporta a la investigación acerca de la relevancia de la motivación intrínseca y extrínseca de los padres y docentes hacia los estudiantes con TDAH, estos deben crear objetivos que apunten a conseguir la superación del niño, en lugar de evitar el

fracaso. Es fundamental que lo anteriormente mencionado sea ejecutado por padres y docentes, ya que estas son personas significativas en la vida del niño y por esto, él se deja modelar por ellos más fácilmente, estos pueden explicarle al niño las ventajas de centrarse en los logros, además de que pueden brindarle mediante las palabras y acciones fortalecimiento en aspectos como: seguridad, autoconfianza y motivación, igualmente, pueden orientarlos sobre el estilo de atribuciones que estos realizan sobre el éxito, enseñándoles que este puede depender tanto de factores internos como externos y que algunos de ellos se pueden controlar como por ejemplo el esfuerzo y la actitud hacia las tareas. (Meliá, Presentación, y Fernández, 2009).

La tercera investigación, titulada “Los Procesos Atencionales en Niños con Retardo Mental y los Efectos de la Estimulación Visual”, fue realizada por Espinoza durante los años 2012-2013, en Quito, capital política de la República de Ecuador; se abordaron como referencia, teorías tales como: la teoría Cognitiva Conductual de Piaget y la Histórico Cultural de Vigotsky, cuyo foco de atención es la psicología del desarrollo y psico-rehabilitación en niños; tuvo como intervención la realización de Programa de Eficiencia Visual de Bárraga; el propósito de esta fue “demostrar que al aplicar estimulación visual en niños/as de 6 a 12 años con discapacidad intelectual moderada superarán sus déficits en sus procesos atencionales, puesto que si se mejoran los déficits atencionales incrementa la capacidad de adquisición de aprendizajes” (Espinoza, 2014, p.11); la población estuvo conformada por 23 niños y niñas desde los 6 a 12 años de edad, diagnosticados con Discapacidad Intelectual Moderada y que presentan déficits en sus procesos atencionales, distribuidos en 5 paralelos de 1ero, 2do, 3ero, 4to, y 6to grado del Instituto de Educación Especial del Norte, cuya ubicación geográfica corresponde al Norte de Quito sector la Ofelia que presta sus servicios a niños y jóvenes con escasos recursos económicos en situación de Discapacidad Intelectual, Motriz y Multiretos en las edades de 6 a 12 años. (Espinoza, 2014).

Se realizó bajo un enfoque de investigación no experimental de tipo correlacional con diagnóstico pre y post intervención, el diseño metodológico se ejecutó inicialmente con la realización del programa de Eficiencia visual de Bárraga, este se hizo con el fin observar cómo mediante implementación de la estimulación visual, los niños podían mejorar los procesos atencionales (Espinoza, 2014). Además, de dicha intervención, también se llevó a cabo una Historia Biopsicosocial de cada uno de los estudiantes, lo cual permitió tener un seguimiento

más profundo de todo el proceso que llevaba hasta el momento, de acuerdo a desarrollo de estrategias profesionales, familiares e institucionales que se habían ejecutado dentro de la Institución, luego de dicha evaluación se procedió a la implementación de instrumentos tales como la realización del Test de Caras de Percepción de diferencias, donde para la autora dicho test “es un instrumento adecuado para medir la atención visualmente en niños con discapacidad intelectual moderada debido no solo a la validez y fiabilidad que posee, sino también a la forma sencilla de aplicarlo y adaptarlo a las necesidades de la población sin ningún inconveniente” (Espinosa, 2014, p.147). Igualmente durante el periodo 2012-2013 se llevó la ejecución de fichas de seguimiento individuales, finalmente durante el tiempo de investigación se llegaron a resultados que arrojaron que la estimulación visual es un modelo de intervención que permite la mejoría de los procesos atencionales en personas con discapacidad intelectual (Espinosa, 2014); de igual forma, la población estudiada logró un incremento e interés en los estímulos del entorno, mediante la capacidad que ya tendían de mantenerse en una tarea de tipo manual sin distraerse por agentes externos y así poder a llegar a finalizar lo que se le había pedido que realizara. De este modo, mediante la investigación se logró solventar los déficits atencionales en los niños con discapacidad intelectual moderada del Instituto de Educación Especial del Norte, optimizando en los niños la capacidad de desarrollar destrezas y habilidades para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en situación de discapacidad intelectual (Espinosa, 2014).

La investigación anteriormente mencionada resulta pertinente para la presente investigación, ya que nos muestra cómo mediante una estimulación visual se logra mejorar los déficits de los procesos atencionales, aún con personas que estén en un condición o diagnóstico que altere su proceso de aprendizaje; igualmente demuestra que aunque existen prejuicios de que un individuo en dichas condiciones muchas veces no logra llegar a un efectivo proceso de aprendizaje, lo anterior es posible, mediante un seguimiento, estrategias que logren mejoramiento en el aprendizaje y en la forma de integración dentro de su aula de clase ya que mediante una estimulación y motivación el estudiante puede crear una mayor fijación a la actividad que se está realizando para así saber interpretar las sensaciones que se perciben por medio de la vista. Finalmente, se puede concluir que por medio de una adecuada estimulación visual en los estudiantes se logra mejorar de los procesos atencionales para la adquisición de aprendizajes que le sean útiles para mejorar su calidad de vida y promover una verdadera integración en la sociedad (Espinosa, 2014)

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Describir el estado actual de los procesos atencionales de los estudiantes participantes en el aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez durante el periodo 2016-2.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar el estado de la atención selectiva y sostenida de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez durante el periodo 2016-2.
- Reconocer la evolución de los procesos atencionales de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo y las estrategias utilizadas por los docentes con los mismos en relación al mejoramiento de la atención.

4. Justificación

Lo que busca la investigación es conocer cómo se encuentran actualmente los procesos atencionales de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez, ya que en su mayoría los diagnósticos encontrados en relación con la atención fueron realizados en años anteriores; la investigación también permitirá reconocer la evolución de los procesos atencionales de los estudiantes participantes en dicha aula y las estrategias utilizadas por los docentes en relación al mejoramiento de la atención, lo cual puede constituirse en un insumo, o en un conocimiento que sirve como base para el diseño de programas y estrategias de acompañamiento y desarrollo en el ámbito educativo tanto individual como colectivo. Desde la parte colectiva, a la Institución Educativa, puesto que aportará al modelo de inclusión² de la misma, también aportará a las familias a conocer si ha habido una evolución de los procesos atencionales de sus hijos, igualmente aportará a estudiantes que llevan un semestre o más en intervención psicopedagógica³ mediante aula de apoyo. Desde la parte individual es pertinente saber cómo se encuentran actualmente los procesos atencionales, debido a que se han creado suposiciones de las presuntas dificultades, estas han sido hechas tanto por los docentes como padres de familia y compañeros; en el caso de la atención, al percibir que dicho estudiante no atiende, no es capaz de sostener la atención por un tiempo prolongado en una actividad o se dispersa con facilidad en clase.

Es relevante para la psicología ya que aborda la atención, este es un tema base de los procesos psicológicos, y es de suma importancia, ya que permite la activación, selección, discriminación y focalización de estímulos e información que se presenta en el entorno o en el individuo; la atención evita que el organismo se sobrecargue de información, además de que

² El modelo de inclusión hace referencia al derecho a la educación en donde los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan una educación e igualdad de derechos que los demás estudiantes. (Sánchez, 2003).

³ La intervención psicopedagógica se refiere a la orientación en procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la adquisición de técnicas y estrategias que posibiliten la ejecución de acciones preventivas, correctivas o de apoyo en los estudiantes, con el objetivo de contribuir al mejoramiento del proceso educativo. (Palacio, López., Nieto, 2006, p.215)

trabaja en conjunto con otros procesos cognitivos como la memoria para lograr un aprendizaje adecuado. Igualmente es pertinente ya que aporta información sobre la atención en un contexto local; en su mayoría, los antecedentes de investigación relacionados con la atención se han realizado en un contexto internacional; del mismo modo brindará información acerca de la evolución de los procesos atencionales en los estudiantes pertenecientes al aula, mediante la intervención psicopedagógica que se ha venido desarrollando en la Institución Educativa por medio aula de apoyo. Así mismo, aportará en el ámbito personal y profesional de las investigadoras, debido a que se adquirirán y fortalecerán conocimientos en relación a la atención, el aula de apoyo y las estrategias utilizadas por docentes e Institución para hacer una adecuada inclusión de los estudiantes diagnosticados a su grupo de referencia. Igualmente el aprendizaje que se logrará durante el proceso será bidireccional, es decir de los estudiantes y docentes hacia las investigadoras, como psicólogas en formación hacia los mismos.

5. Marco teórico

5.1 El aprendizaje

El aprendizaje se define como un cambio “relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación, la práctica (...)” (Papalia y Olds, 1970 citado en Manterola, 1978, s.p.); involucra cambio o transformación en la persona, ya sea en el comportamiento, en los esquemas cognitivos⁴, en los sentimientos, en las representaciones y en el significado; el aprendizaje es obtenido a través de la experiencia (Manterola, 1998); se da en cualquier lugar, por ejemplo : el colegio, la universidad, el barrio, el parque y la ciudad; también se da de forma individual o grupal, en compañía de familiares, amigos y profesores; donde se viva una experiencia o se enfrente un nuevo problema, se aprende; no solamente se aprenden aspectos positivos, también se aprenden aspectos negativos; por ejemplo, se aprende a ser buenos ciudadanos, pero también existe la posibilidad de que se aprenda a incumplir las normas; existen estados internos que influyen en el aprendizaje tales como: la motivación y la confianza en aprender, también habilidades cognitivas, tales como percepción, atención, lenguaje y memoria, además de aprendizajes previos, estos aprendizajes de habilidades anteriores facilitan el aprendizaje de otras habilidades de orden superior, formando estructuras cognitivas cada vez más complejas (Gagné, 1978) que a su vez permiten integrar nuevos conocimientos.

Igualmente, Piaget aborda el aprendizaje en relación con el desarrollo cognitivo, dicho desarrollo depende del individuo, de “la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera en la que combinan y coordinan entre sí (Coll, 1985, p. 35 citado en Coll, Palacios & Marchesi, 1990, p. 68-69), en otras palabras, los esquemas que son formados por el individuo durante su ciclo evolutivo, las asociaciones, las adaptaciones u modificaciones que dicho

⁴ “Son estructuras complejas de datos que representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria” (Coll, Palacios & Marchesi, 1990, p. 119).

individuo haga en referencia a estos esquemas, influirán en su desarrollo cognitivo; estos cambios dependerán en parte del individuo mismo, de los esquemas o estructuras que tenga interiorizados y la rigidez de los mismos, igualmente dependerá de la información recibida del medio, y la relevancia que esta tenga para el individuo.

Así, Piaget plantea el desarrollo cognitivo como parte de una “sucesión de estadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas de acción o conceptuales se organizan y se combinan entre sí formando estructuras” (Coll, Palacios & Marchesi, 1990, p. 69). Existen tres aspectos relevantes dentro de los estadios que propone Piaget (1956), estos son: la continuidad de los estadios, la creación de estructuras de conjunto en cada estadio, y que estas estructuras creadas previamente, permitan la integración de futuras estructuras (citado en Coll, Palacios & Marchesi, 1990). Así, las estructuras se organizan desde lo menos complejo hasta lo más complejo en el transcurso del desarrollo, apoyándose de las estructuras previas y en relación con el contexto, cada estadio puede cambiar dependiendo de las características de la población.

Para que se formen estas estructuras en el desarrollo cognitivo del individuo, este pasa por tres estadios o periodos evolutivos, los cuales son: primero, el estadio sensorio-motor, se da desde el nacimiento hasta aproximadamente los 18 ó 24 meses, en esta el individuo desarrolla conductas intencionales, como por ejemplo hacer sonar sus juguetes; el aprendizaje se desarrolla a través del juego y la imitación en forma repetitiva, finaliza con la creación de una estructura intelectual, es decir la primera representación mental de la realidad; segundo, el estadio de inteligencia representativa o conceptual, Coll, Palacios & Marshesi los unifican el estadio preoperacional, que se da de los dos a los siete años y en el estadio de operaciones concretas, que se da de los 7 a los 11 años, en un solo estadio que se da desde los dos años hasta aproximadamente los 10 u 11 años, en este estadio el individuo utiliza con más facilidad el lenguaje para crear las representaciones del entorno, posteriormente desarrolla la capacidad de ordenar lógicamente los objetos, por ejemplo: los números de mayor a menor rango, realizar operaciones mentales, además de la capacidad de emplear la lógica para reflexionar sobre las situaciones, objetos y problemas del entorno, finaliza con la creación de estructuras mentales operativas concretas; tercero, el estadio de operaciones formales, se da de desde 11 años hasta aproximadamente los 15 ó16 años, en este el individuo adquiere la capacidad de abstracción y la

creación de estructuras mentales relacionadas con el razonamiento hipotético deductivo. (Coll, Palacios & Marshesi, 1990).

5.2 Atención

La atención se encarga de ejecutar la selección de la información simultánea que llega del entorno o del mismo organismo por medio del sistema nervioso, opera como elemento fundamental que une todos los procesos cognitivos como: percepción, que hace referencia a la capacidad de recibir estímulos sensoriales; memoria, que es la capacidad de almacenar y recuperar la información; lenguaje, que se refiere al recurso que facilita la comunicación entre los seres humanos; pensamiento, que es un conjunto de operaciones que utiliza la razón para analizar, sintetizar, generalizar y abstraer la información; aprendizaje, que es el proceso que permite la adquisición e integración de conocimientos, formas de actuar, habilidades, entre otras (Rivas, 2008). Así, la atención, opera como “un conjunto de diferentes mecanismos que trabajan de forma coordinada en el procesamiento de la información de cualquier modalidad y para la realización de cualquier actividad” (Londoño, 2009, p. 92). Por lo tanto, para que se dé cualquier proceso cognitivo, se necesita que haya cierta selección de los estímulos que llegan al sistema nervioso (Portellano, 2005).

5.2.1 Jerarquía de la atención.

La atención se organiza en tres niveles jerárquicos, los cuales son: primero, el estado de alerta, que es el nivel básico de los procesos atencionales, “permite que el sistema nervioso disponga de suficiente capacidad para la recepción inespecífica de las informaciones internas o externas” (Portellano, 2005, p. 144), a su vez está compuesto por la atención tónica⁵ y la atención fásica⁶, este nivel prepara al organismo para que esté atento y dé una respuesta efectiva ante la información que le llega, sea interna o externa; segundo, la atención sostenida, se define como la “capacidad de mantener respuesta conductual mediante la realización de una actividad repetida y

⁵ Atención tónica, “es el umbral de vigilancia o alerta mínimo que se necesita para mantener la atención durante la realización de una tarea prolongada” (Portellano, 2005, p. 144).

⁶ Atención fásica, “es la capacidad para dar una respuesta rápida ante algún estímulo relevante que se presenta de manera sorpresiva e inesperada” (Portellano, 2005, p. 144).

continuada durante un periodo de tiempo determinado” (Portellano, 2005, p. 145); se da después de que haya la activación necesaria para que la información entre al sistema nervioso; se refiere a la capacidad de sostener la atención en un estímulo, ante las distracciones y el agotamiento que se puedan presentar; esta se da cuando se mantiene toda la atención en una sola tarea por un tiempo prolongado, por ejemplo, cuando un estudiante logra escuchar atentamente a la explicación del docente, durante la clase; tercero, la atención selectiva, es el nivel superior de los procesos atencionales, “comprende la capacidad para la selección e integración de estímulos específicos así como la habilidad para focalizar o alternar entre dichos estímulos, mediante un adecuado tratamiento de la información” (Portellano, 2005, p. 144), dicho nivel facilita la selección y acciona los procesos cognitivos con referencia a los estímulos y tareas relevantes para el estudiante (Portellano, 2005). En otras palabras, la atención selectiva se presenta por ejemplo cuando el estudiante logra enfocarse únicamente en una tarea como escribir, a pesar de encontrarse rodeado del ruido que hacen sus compañeros dentro del aula, es decir, logra seleccionar un solo estímulo bajo los distractores en su entorno. Entonces la atención permite elegir la información más relevante para el individuo, la relevancia de esta información dependerá del entorno en el que se encuentre y aspectos individuales del mismo como: las expectativas e intereses, estas tienen repercusión en la activación y selectividad de la atención, por ejemplo un estudiante que no entienda o carezca del significado de la actividad que está realizando, probable tenga poca persistencia de la atención (Madrid,2008), el estado emocional; las emociones, ya sean positivas o negativas, influyen en la atención, bloqueando la fijación de la atención o facilitando que esta se focalice en un estímulo o situación emocionalmente relevante en ese instante; el estado fisiológico, este también influyen en la atención, puesto que los factores como por ejemplo el sueño y el hambre, interfieren en el adecuado proceso atencional (Hernández, 2012); y la motivación, ya sea intrínseca, es decir que provenga del individuo, o de manera extrínseca, es decir que provenga del ambiente hacia el individuo (Manterola, 1978), por ejemplo en el aula de clase, la buena relación entre el estudiante y docente o en la manera en que este dicta los contenidos de la clase, facilitará la atención del estudiante y permitirá que se dé un aprendizaje adecuado.

5.2.2 Trastornos relacionados con la atención.

La atención puede ser afectada por trastornos de diversa índole como: lingüísticos, cognitivos, motrices, entre otros, esto interfieren en el adecuado funcionamiento de la atención, dicha afectación se da dependiendo de la complejidad e intensidad del trastorno, sea: leve, moderado o grave; con el estado grave se hace referencia a la afectación importante, puesto que, afecta de manera significativa el desarrollo del individuo (Coll, Palacios & Marshesi, 1990), además de las características del trastorno o dificultad que se esté presentando. A continuación, se abordarán algunos de los trastornos con los que están diagnosticados los participantes de la investigación relacionados con la atención, estos son:

5.2.2.1 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

El TDAH es definido por el Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales en su quinta edición (DSM-5) como un trastorno neurobiológico que se origina en la infancia, específicamente antes de los 12 años, se presenta como un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (2014, p. 33). Para el diagnóstico del TDAH se hace una caracterización en dos grupos: el primer grupo es la inatención, en este los síntomas deben haberse mantenido por seis meses en una forma no concordante con el desarrollo del niño y causando afectación en las actividades sociales y académicas del mismo, los síntomas deben estar presentes en los dos o más contextos, los síntomas de la inatención son: dificultad para mantener la misma, no escuchar cuando se le habla directamente, no seguir instrucciones y dejar las tareas sin finalizar, dificultad para establecer un orden en las tareas y actividades, distraerse con facilidad con los estímulos externos y olvidar las actividades cotidianas (APA, 2014); el segundo grupo está conformado por la hiperactividad e impulsividad, igualmente en este los síntomas se han mantenido por seis meses y también se presenta afectación en las actividades sociales y académicas, los síntomas son los siguientes: jugar con las manos o los pies, levantarse y correr en situaciones en las que debe permanecer sentado, dificultad para ocuparse tranquilamente en actividades recreativas, habla excesiva, respuestas inesperadas, dificultad para esperar su turno, interrumpe con facilidad (APA, 2014).

Según lo anterior, el TDAH afecta a la atención, ya que se presenta una dificultad en la capacidad de atender los estímulos en diferentes ámbitos, tales como lo social y lo académico, generando una falencia para mantener la atención en un estímulo o actividad, y facilitando que el niño se distraiga con otros estímulos, ya sean externos o internos, dificultando ejecución y finalización de las tareas académicas, lo que a su vez influye en el no adecuado procesamiento de la información.

5.2.2.2 Discapacidad cognitiva

La discapacidad cognitiva, o retraso mental como era anteriormente definida, hace referencia a la “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Asociación Americana de Retraso Mental, 2002, p.9). Según lo anterior, hay tres elementos de limitación dentro de la discapacidad cognitiva: las limitaciones en el funcionamiento intelectual, limitaciones en conducta adaptativa y la manifestación durante el periodo de desarrollo. Según Marchesi, Coll, & Palacios (1990), las dificultades cognitivas se caracterizan por “una mayor lentitud en el desarrollo en neuropsicológico y psicológico de funciones importantes para el aprendizaje escolar, lo que dificulta, cuando no impide, el poder realizar los mismos aprendizajes y en el mismo periodo escolar que el resto de sus compañeros” (p.69), requisito indispensable para el aprendizaje, en cuanto determina las posibilidades. Los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen dificultad para atender los estímulos, la información relevante o la manera adecuada a la situación que se esté presentado, mientras a más aspectos se les preste atención, más se tarda el proceso de aprendizaje. Debido a lo anterior, se necesitan estrategias para la mejora de la atención, estas deben brindar estímulos e información de manera organizada, secuenciada y graduada, con el fin de facilitar que el estudiante reconozca el material y defina con claridad la petición que tiene sobre la tarea.

5.2.2.3 Trastorno del aprendizaje

Este trastorno se define como un “inadecuado desarrollo de habilidades específicamente académicas del lenguaje, del habla, motrices y no causadas por trastornos físicos o neurológicos, trastorno profundo del desarrollo, retraso mental u oportunidades educativas deficientes”(Riera,s.f,p.1), es decir, se relaciona con habilidades fundamentales en el ámbito escolar; las dificultades en el aprendizaje se dividen en subtipos como: trastorno del lenguaje, hace referencia a las problemas en la adquisición y uso del lenguaje, en sus múltiples modalidades como: oral, dentro de este se encuentran aspectos como: la fluidez, precisión y comprensión de la lectura; escritural, dentro de esta se encuentran aspectos como la gramática, puntuación, y ortografía; de signos u otros. Se presentan deficiencias en la comprensión o producción del mismo, esto incluye aspectos como: la reducción del vocabulario y la dificultad para la redacción de una oración; el trastorno del cálculo, es “un retraso notable en el aprendizaje aritmético que es su desencadenante; afecta a la captación de los símbolos numéricos y realizar la correspondencia con las cantidades” (Clares & Buitrago, s.f, p. 15), es decir que dicho trastorno se relaciona con las dificultades en el aprendizaje de las habilidades matemáticas; se puede producir a edades tempranas.

Según lo anterior, el trastorno de aprendizaje interfiere en el desarrollo de las habilidades escolares tales como: cálculo, lectura y escritura, se puede dar en un solo aspecto de los anteriores, combinado o en todos, afectando el aprendizaje. Dicho trastorno afecta la atención, ya que, el individuo no capta o no comprende adecuadamente la información con relación a las habilidades escolares, dificultando el proceso de selección de información, debido a que esta se puede presentar de forma confusa, además de interferir en la atención sostenida, puesto que, al ser imprecisa la información que se está captando el individuo puede distraerse bajo la influencia de aspectos personales como la motivación, igualmente por el ambiente y los distractores del lugar (Riera, s.f.).

5.2.2.4 *Trastorno Negativista Desafiante*

El Trastorno Negativista Desafiante o TOD es definido por el DSM V como:

Un patrón de conducta negativista y hostil desafiante, excesivo para el contexto sociocultural y el nivel de desarrollo del niño(a), y que le causa un deterioro significativo en su funcionamiento en el ámbito personal, social o académico, durante un período de más de seis meses y que no se debe a un episodio psicótico o un episodio propio de un trastorno del ánimo (APA, 2014, p. 243).

Por lo general, se presenta en las primeras etapas del desarrollo y más frecuentemente en niños, entre los síntomas se encuentran los siguientes: perder la calma con facilidad, ser susceptible, enfadarse y ser resentido, discutir a menudo con la autoridad o con los adultos; desafía y rechaza satisfacer la petición por parte de figuras de autoridad, culpar a los demás por sus errores o mal comportamiento y molestar a los demás premeditadamente (APA, 2014).

Por consiguiente, los estudiantes con TOD presentan problemas en la atención, ya que, tienen dificultades en relación con el comportamiento y figuras de autoridad, haciendo que se le dificulte concentrarse o mantenerse bajo una misma actividad que le fue asignada, por ejemplo en el contexto educativo un estudiante con TOD que recibe la instrucción de la maestra de atender la lección de la clase o realizar un escrito, tendrá dificultad para atender sostenidamente, puesto que rechazará o le llevará la contraria a la orden.

5.2.2.5 *Discapacidad Visual*

Es “la deficiencia en la estructura o funcionamiento de los órganos visuales, cualquiera que sea la naturaleza o extensión de la misma que causa una limitación, que aún con la mejor corrección, interfiere con el aprendizaje normal o accidental a través de la visión” (Fernández, s.f., s.p., citado en Valdez, s.f., p.4). En las deficiencias visuales se toma en cuenta los siguientes aspectos: agudeza visual, se refiere a la capacidad de los ojos para distinguir aspectos como tamaño, forma y color; campo visual, se refiere la extensión del campo visual del individuo; debilidad de la visión o ambliopía, se refiere a reducción de la capacidad visual, sin que exista una lesión física; baja visión o hipovisión, se refiere a las dificultades visuales fisiológicas

graves, que no pueden ser corregidas con ayudas ópticas convencionales como gafas (Valdez, s.f, p.3).

De ahí, que la visión sea uno de los sentidos más relevantes para el humano, puesto que permite ver el mundo, hacer representaciones de este, además de ser un canal de comunicación e interacción con el entorno; la discapacidad visual influye en la atención, ya que, la información visual no es captada o es captada de una manera no eficiente, lo que hace que se dificulte la selección de dicha información o sea complicado para el individuo centrarse en la información que no está captando en las mejores condiciones; los sentidos visual y auditivo son de gran relevancia en el contexto educativo, al verse afectado uno, repercute de alguna forma en el otro, estos a su vez son los mecanismo de entrada de información, donde dicha información es fundamental para que se pueda ejecutar un proceso atencional adecuado ,ya sea selectivo o sostenido (Valdez, s.f.).

5.2.3 Relación atención –aprendizaje

Todo lo que aprendemos llega a nuestro cerebro a través de los sentidos. Los estímulos sensoriales son codificados en los registros sensoriales, luego los procesos atencionales, examinan esa información codificada, y una pequeña porción se almacena en la memoria a corto plazo. Mediante procesos activos tales como la clasificación, la asociación, la elaboración y la repetición, la información de la memoria corto plazo puede ser depositada en la memoria a largo plazo. Sin la intervención de estos procesos, esta información se deterioraría en 30 segundos e imposibilitaría su recuperación posterior (Salomón, s.f., s.p.).

De ahí que la atención sea uno de los procesos que hace parte del aprendizaje, facilita que este se dé adecuadamente; la atención apoya al aprendizaje y es necesaria puesto que prepara al organismo para poder recibir la información interna o del medio, que pasa a ser seleccionada dependiendo de la relevancia de la misma, y que posteriormente será procesada en forma de aprendizaje, además posibilita que se mantenga la atención frente a una información o estímulo,

esto igualmente facilita que posteriormente la información sea procesada. Así la atención selectiva contribuye al aprendizaje, puesto que evita una sobre carga de información que interfiera en el procesamiento de la misma (Styles,2000 cita en Rivas, 2000); la atención sostenida contribuye al aprendizaje, ya que esta permite conservar una actividad mental en la ejecución de una tarea permaneciendo con la misma intensidad atencional hasta que finalice la realización de la actividad (Lloréns, 2008), es decir, se logra sostener la atención en un solo foco de información o estímulo, lo que facilita que dicha información pueda ser procesada asertivamente con mayor facilidad sin las distracciones del entorno. Según lo anteriormente mencionado, la atención contribuye en el aprendizaje puesto que activa el organismo para que reciba estímulos sensoriales, le permite focalizarse en dichos estímulos y en la realización de tareas, además de seleccionar cuáles son los estímulos más relevantes, facilitando el procesamiento de información, la adquisición de conocimientos y un aprendizaje efectivo.

5.1 Inclusión Educativa

Igualmente, otro concepto clave dentro de la investigación es la inclusión educativa. La inclusión:

Se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. Convertir nuestras escuelas en escuelas inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado y desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos (Sánchez, A.2003, p.24).

Es decir, que la inclusión promueve el derecho a la educación⁷ en la cual los estudiantes con NEE puedan tener la oportunidad de una educación de calidad con igualdad de derechos, y sean integrados con su grupo de referencia; el propósito de la inclusión abarca a todos los estudiantes; busca no excluir, ya que todos tienen derechos por justicia y democracia apuntando a la igualdad.

⁷ Artículo 67, “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, 1991).

Según Ainscow (2001), para que la inclusión pueda convertirse en acción se debe:

Impregnar todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como unas tareas aparte ordenada por una persona o grupo específico. Más bien debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo un elemento esencial en la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad de liderazgo y la gestión escolar (p.2 citado en González, 2008, p. 84).

Dentro del ámbito educativo se hace referencia a la inclusión educativa, esta ha ido ganando terreno como un “movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promuevan cualquier tipo de exclusión” (Parrilla, 2004, p.196 citado en González, 2008, p.83). Así mismo Ainscow (2007) señala que la educación inclusiva en muchos países todavía se considera como una guía para ayudar a los niños con discapacidades, dentro del ámbito educativo. Pero internacionalmente se está considerando cada vez como un cambio que acompaña y se encarga de la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2001); el fin de la educación inclusiva es eliminar la brecha de la exclusión social, generada por actitudes y respuestas a múltiples tipos de diversidad como: raza, género, credo y capacidad (Citado en González, 2008).

La inclusión es relevante dentro del ámbito educativo ya que en este, se ejecutan actividades diariamente y en él se genera convivencia, esto posibilita ejecutar políticas y principios que pretenden agrupar el respeto a la igualdad y la atención a la diversidad; este ámbito genera condiciones y capacidades para acoger y dar una respuesta a los diversos estudiantes, posibilita y apoya el desarrollo de ejercicios educativos aportantes para dichos estudiantes o por el contrario genera una barrera para estos (Santos, 2002 citado en González, 2008).

Dentro del ámbito educativo se implementan estrategias con relación a la inclusión, una de estas es el aula de apoyo; las Instituciones Educativas se basan en el Decreto 2082 de 1996⁸ para constituir dichas aulas, ya que, es un deber de las Instituciones brindar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para los estudiantes, sin importar si hay dificultad física o psicológica, según el Decreto anteriormente mencionado, el aula de apoyo se concibe como “un

⁸ Este Decreto se ampliará en el marco legal.

conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas”(Ministerio de Educación, 1996) para brindar los soportes indicados que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales. De acuerdo al Artículo 5 de la Resolución 2265 de 2003 dentro del aula de apoyo se cumplen funciones como:

- Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal.
- Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población.
- Asesorar a la comunidad educativa en la construcción, desarrollo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en lo que respecta a la atención educativa de la población en mención.
- Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.
- Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances.
- Coordinar y concertar con el docente del nivel y grado donde está matriculado el estudiante, los apoyos pedagógicos que éste requiera, los proyectos personalizados y las adecuaciones curriculares pertinentes. (Ministerio de Educación, 2003).

En este mismo orden de ideas, el aula de apoyo se encarga de acompañar el proceso educativo de los estudiantes con NEE y talentos excepcionales, con el propósito de nivelarlos con su respectivo grupo, fortaleciendo la ejecución de una educación inclusiva; en dicha aula se

implementan estrategias y se fortalece las capacidades de los estudiantes, con el acompañamiento de los encargados del aula de apoyo, también se instruye y capacita a los docentes y padres, para que estos aporten en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de mejorarlo, además, es relevante que este acompañamiento sea apoyado por los demás docentes de la Institución; el aula de apoyo incluye técnicas de enseñanza que no se implementen normalmente dentro del aula de clase, igualmente, aporta a la estructuración de los logros mínimos del estudiante y requerimientos para el grado que se encuentre cursando, con el fin de facilitar a los docentes la decisión de que el estudiante sea promovido o no de grado, así mismo, aporta en la construcción de la manera de evaluar a los estudiantes en el aula de clase desde sus capacidades. (Villar, 2007).

6. Marco Legal

En el proceso educativo se contempla varias Leyes, Decretos y Resoluciones en relación con las situaciones particulares que puedan presentar los estudiantes, que los colocan en condiciones especiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la Constitución Política de Colombia se contempla en el Artículo 47 de la Constitución de 1991, que “el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”(Centauros, 2012,p.23), según lo anterior se desarrollaran políticas en todo el territorio Colombiano, enfocadas en las personas con dificultades de índole físico y psicológico, con el fin de brindarles un acompañamiento acorde a sus dificultades, lo anterior es relevante socialmente, ya que permite una adaptación e integración de dichas personas en los ámbitos familiares, sociales y escolares. Desde la Ley General de Educación 115 de 1994, se contempla en el Artículo 46:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, integra el servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (p.12).

Es decir, que las Instituciones Educativas se encargarán de ejecutar acciones psicopedagógicas en relación con facilitar la educación para los estudiantes limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, estas acciones son relevantes socialmente ya que, permiten la integración de los estudiantes en el contexto educativo, que dichos estudiantes puedan acceder a una educación formal, y que esta se desarrolle con sus pares. Igualmente,

dentro de Ley 115 de 1994, se reglamenta en el Artículo 48, la creación programas de apoyo pedagógico, “los Gobiernos Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones” (Congreso de la República, 1994, p.13). Según lo anterior a nivel nacional y departamental se debe incluir dentro de los planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico a los estudiantes; es relevante, puesto que dichos programas hacen que sea tenida en cuenta la población con dificultades, facilitando la inclusión y fortaleciendo el desarrollo de estrategias y herramientas para guiar el aprendizaje de dichos estudiantes.

Igualmente la Ley 361 de 1997, establece los mecanismos de integración social para las personas con limitaciones, haciendo referencia en el Artículo 1° al reconocimiento de la dignidad de dichas personas en “sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias” (Congreso de la República, s.f., p.1), además, en el Artículo 2° se hace referencia a evitar la discriminación de las personas con limitaciones, es decir, que el estado velará por las personas en circunstancias diferentes tales como: estrato socio económico, circunstancias físicas, psicológicas, personales, y sociales; se garantizará por parte del estado que no exista discriminación en los territorios donde habitan personas con algún tipo de discapacidad, del mismo modo, el estado será el encargado de los cuidados médicos y psicológicos, una adecuada educación e integración dando cumplimiento a los derechos del individuo.

Asimismo, la Ley 1145 del 2007 organiza el Sistema Nacional de Discapacidad (SND) con el fin de ordenar a nivel nacional los recursos y políticas en relación a la población en condición de discapacidad; dentro de las funciones de SND se encuentran: organizar los implicados que participan en la integración social dentro de las respectivas poblaciones territoriales o nacionales, además de organizar programas y servicios para promover la cobertura y participación de dicha población, igualmente promover a través de las organizaciones públicas y población civil actuaciones mediante: “estrategias de planeación, administración,

normalización, promoción, prevención, habilitación, rehabilitación, investigación, y equiparación de oportunidades” (Congreso de la República, s.f., p.3) .

También, la Ley 1620 de 2013, promueve y fortalece la convivencia escolar, creando el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, este tiene el fin de potencializar la personalidad y el proyecto de vida del individuo. Igualmente, en el Artículo 35 se menciona el derecho a la no revictimización (Presidente de la República, s.f., p. 11), es decir evitar que individuo vuelva a recordar el hecho que le causa malestar, con el fin de mejorar la convivencia escolar.

Desde el Decreto 1860 de 1994 del Presidente de la República se menciona en el Artículo 1° que sin importar carácter público o privado de los establecimientos educativos, se debe apuntar a la calidad, continuidad e integridad de la educación para que los estudiantes tengan un buen desarrollo en la educación, del mismo modo, en el Artículo 2 se habla de que el estado, la sociedad y la familia son los responsables de la educación obligatoria del menor y que este se tendrá presente en la interpretación de las normas como centro del proceso educativo (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p.1).

Igualmente, el Decreto 2082 de 1996, reglamentó las aulas de apoyo en las instituciones educativas, estas deben brindar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para los estudiantes, sin importar si hay dificultad física o psicológica; según el Decreto el aula de apoyo se concibe como “un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas”(Presidente de la República,1996. p.3) con el fin de proporcionar herramientas que faciliten un aprendizaje adecuado, además de brindar unos soportes indicados que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales. Dicho Decreto es relevante, ya que por medio de este las Instituciones Educativas reglamentaron el aula de apoyo, fortaleciendo la inclusión de los estudiantes con NEE y talentos excepcionales dentro de las Instituciones.

Desde el Decreto 366 de 2009, se reglamenta “la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con

capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” (Ministerio de Educación, 2009, p. 1). Dentro del decreto se enuncia el Artículo 2, este se refiere a:

El marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente (Ministerio de Educación, 2009, p.1).

Según lo anterior, la población con dificultades o talentos excepcionales tiene derecho a una educación no discriminatoria, donde se brinde el apoyo adecuado a cada estudiante según su necesidad específica, para potencializar sus habilidades. Con relación a lo anterior, se desarrolló un programa que permite incluir a los estudiantes con dificultades o talentos excepcionales, dicho programa se conoce como el aula de apoyo. Además, el Decreto 1278 de 2002, plantea que los educadores deben ser personas aptas para ejercer su profesión y brindar una educación de calidad, que potencie las habilidades de los estudiantes, a través de su experiencia, competencias y propio crecimiento como docente (Presidente de la República, 2002, p.1)

Del mismo modo en la Resolución 2565 de 2003 del Ministerio Nacional de Educación, se menciona que cada entidad territorial o departamento definirá un departamento o instancia en relación con la prestación del servicio educativo a la población con NEE, se tendrán en cuenta aspectos como el número de estudiantes con NEE dentro de la Institución, al igual que las instituciones que lo requieran. Igualmente, la asignación de los profesionales de apoyo será realizada por cada municipio dependiendo del tipo de NEE que presenten los estudiantes de la Institución (Ministerio Nacional de Educación, 2003, p.2)

El municipio de Bello reglamenta las aulas de apoyo en las Instituciones Educativas con base en las disposiciones legales: Ley 115 de 1994 y el Decreto 2082 de 1996, que fueron mencionados anteriormente; cumpliendo funciones contempladas en la Resolución 2565 de 2003,

dentro del Artículo 5 se encuentran las siguientes: promover la integración; caracterizar la población perteneciente al aula; asesorar a la comunidad educativa en la formulación de PEI, con respecto a la población con NEE o talentos excepciones; coordinar las rutas de apoyo, con el fin de gestionar recursos, apoyos técnicos y pedagógicos; Asesorar y estar en comunicación con los docentes que tengan en sus grupos estudiantes con NEE o talentos excepciones(Ministerio de Educación, 2003, p.3

7. Diseño metodológico

La presente investigación estará basada en un enfoque mixto, puesto que incluirá características de los enfoques cuantitativo y cualitativo; se eligió el enfoque mixto, específicamente la triangulación, ya que permite la comparación y contrastación de los datos recolectados mediante los dos enfoques anteriormente mencionados. Se utilizará el enfoque cuantitativo ya que este admite la utilización de los test para recolectar y evaluar de datos estadísticamente; tendrá un alcance descriptivo que buscará especificar las propiedades y características de la atención de los estudiantes, basándose en una variable la cual será la atención, lo anterior permitirá describir la temática a investigar, será de tipo no experimental, ya que no habrá manipulación de la variable. El enfoque cualitativo aportará una recolección de datos orientada en proporcionar un mayor entendimiento de los significados, experiencias y estrategias utilizadas por las personas en relación con el aula de apoyo. Así los dos enfoques nos permitirán obtener datos complementarios entre sí sobre un mismo problema. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

7.1 Población y muestra

La población está conformada por 64 estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez; al principio de la investigación se convocó a 20 estudiantes a participar de esta, posteriormente se citó a los representantes legales de cada uno de ellos para socializar la investigación y firmar los consentimientos informados; la muestra quedó conformada por 10 participantes (ver tabla 2) pertenecientes al aula de apoyo de la Institución y por 12 docentes de dichos estudiantes. Para la elección de la muestra se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- Ser estudiante de la Institución Educativa Fernando Vélez.

- Pertenecer al aula de apoyo.
- Estar diagnosticado.

La muestra se determinó a partir de los criterios establecidos y considerando que al final los estudiantes seleccionados tuvieron de sus padres el otorgamiento del consentimiento informado, puesto que en un principio se había considerado hacer el estudio sobre la totalidad de la población, es decir, sobre los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo.

Tabla 2 Caracterización de los participantes de la investigación.

Grado	Participante	Sexo	Edad	Diagnóstico	Fecha histórica en relación con el DX*
Preescolar	1	F**	6	Trastorno de aprendizaje.	24/08/2016
Primero	2	M***	9	Hipoacusia, Discapacidad cognitiva moderada.	23/01/2014
Segundo	3	M	9	TDAH, Discapacidad cognitiva limítrofe, y síntomas de ansiedad y depresión.	07/12/2015
Tercero	4	F	10	TDAH.	12/09/2013
	6	M	15	TDAH.	23/12/2013
	7	F	13	Discapacidad cognitiva limítrofe, TDAH y Trastorno del aprendizaje.	03/11/2010
Sexto	8	M	13	TDAH, Trastorno del aprendizaje y Onicofagia.	15/07/2013
	9	M	13	TDAH, TOD y alteraciones de lectura.	16/10/2014
	10	M	12	Discapacidad cognitiva, TDAH y Trastorno del aprendizaje	10/08/2016
Séptimo	11	M	13	Discapacidad visual.	20/04/2012

*DX: Diagnostico

**M: Masculino

*** F: Femenino

Extraído de los registros históricos del aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez (2016).

7.2 Técnicas de recolección de la información

7.2.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista permitirá conocer lo que piensa la persona sobre el tema particular a investigar, se realizará con los estudiantes y docentes que participen en la investigación, de forma individual. Este tipo de entrevista permitirá el uso de preguntas abiertas y que el entrevistado responda con sus propias palabras (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), se focalizará en recolectar información acerca de las estrategias utilizadas por el docente en relación con el mejoramiento de la atención y la evolución de la misma en los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo. Para ello se entrevistará a 12 docentes, los cuales tienen conocimiento sobre el participante y cómo ha sido la evolución del mismo, a continuación se enunciarán las preguntas orientadoras para entrevista, estas son:

- ¿Qué estrategias utiliza dentro del aula con el fin de mejorar la atención del estudiante?
- Haciendo un paralelo de antes, principio de año y ahora, ¿ha notado alguna evolución en el estudiante con respecto a la atención?
- ¿Cómo considera que se encuentra actualmente la atención del estudiante?

7.2.2 CARAS. Test de Percepción de Diferencias:

Es un test utilizado para evaluar capacidad de percibir rápida y correctamente las semejanzas, diferencias y estímulos visuales ordenados; evalúa la atención selectiva y sostenida; cuenta con 60 bloques-estímulos, cada uno de ellos está formado por tres dibujos de caras (con trazos representando las partes como: la boca, ojos, cejas y pelo), donde una de las tres caras es diferente; la tarea consiste en determinar cuál es la cara diferente y tacharla. La prueba tiene una duración de 3 minutos, es aplicable a partir de los 6 años en adelante en todos los niveles socioeconómicos-culturales (Monteoliva, Ison & Pattini, 2014, p. 216).

En la tabla 3 se enuncian los niveles propuestos por el test para la calificación y sus respectivos eneatiempos, estos son:

Tabla 3 Criterios orientativos de clasificación de los eneatiempos del CARAS-R

ENEATIPOS (EN)	NIVEL
9	Muy alto
8	Alto
7	Medio-alto
4-5-6	Medio
3	Medio-bajo
2	Bajo
1	Muy bajo

Fuente: Extraída de Test de percepción de diferencia CARAS-R, Thurstone & Yela (2012), p. 30.

Para la interpretación el test propone las siguientes categorías:

7.2.2.1 aciertos netos (A-E)

Estas puntuaciones relacionan el total de aciertos con el de errores, midiendo la eficiencia del individuo; puntuaciones altas en esta categoría muestran una forma de procesamiento efectiva de detalles y estímulos, además de precisión en los juicios que realiza el individuo, pocos errores y una contestación correcta a un nivel alto de ítems, también un buen rendimiento en la percepción visual rápida y precisa; puntuaciones medias indican una capacidad visual, perceptiva y atencional adecuada, contando el sujeto con la capacidad de atender a los detalles y ejecutar un número apropiado de juicios correctos, sin efectuar muchos errores; bajas puntuaciones denotan una baja capacidad visoperceptiva y atencional, además de la realización de juicios sin semejanza y diferencia adecuados, en tareas relacionadas con la percepción visual rápida y precisa, obtendrá niveles de rendimiento más bajos de los esperados (Thurstone & Yela, 2012, p. 31).

7.2.2.2 *Índice de control de la impulsividad (ICI)*

Las puntuaciones en esta categoría enuncian el grado de control de impulsividad del individuo al momento de ejecutar la tarea, mostrando su estilo cognitivo de respuesta, ya sea impulsivo o reflexivo (Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz (2006) citado en Thurstone & Yela, 2012, p. 31). Igualmente da información acerca de la eficiencia; las puntuaciones medias-altas (eneatipo del 4 al 9) indican que el individuo tiene un control de la impulsividad adecuado, llevando a cabo la tarea de forma reflexiva, lo que lo lleva a cometer pocos errores, la correcta ejecución de la tarea no depende de la rapidez; las puntuaciones bajas reflejaran que el individuo es impulsivo en la ejecución de la tarea, no es reflexivo con los juicios de semejanza-diferencia, mostrando una falta de control inhibitorio que lo lleva a cometer un número elevado de errores y aciertos al azar (Thurstone & Yela, 2012, p. 32).

7.2.2.3 *Aciertos (A)*

(Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz, 2006 citados en Thurstone & Yela, 2012) correspondieron el número de A con el ICI en el contexto clínico, propusieron cuatro grupos que podrían tener relación con los distintos subtipos del Trastorno de Déficit de Atención, estos son: primero, los individuos que logran un grado de aciertos aceptable a pesar de obtener un ICI bajo, es decir de haber trabajado deprisa e impulsivamente y haber conseguido un número elevado de errores, podrían reflejar un subtipo predominante impulsivo; segundo, los individuos que presentan un número bajo de aciertos pero un ICI apropiado, por lo cual tienen pocos errores, podrían manifestar un subtipo inatento; tercero, los individuos que obtienen un rendimiento bajo en aciertos, al haber ejecutado la tarea al azar con un bajo control de impulsividad (ICI bajo), podrían reflejar un subtipo combinado; cuarto, los individuos que puntúan dentro de los rangos normales en ambas medidas, indican un rendimiento normal (p. 33).

7.3 Técnicas de análisis de la información

7.3.1 Matriz

Esta permite relacionar las categorías de la investigación, según Hernández, Fernández & Baptista (2006) las matrices “son útiles para establecer vinculaciones entre categorías o temas” (p. 655); se utilizará Word para realizar las matrices correspondientes a la información extraída de las entrevistas, separándolas por categorías como: estrategias, evolución y estado actual de la atención, con el fin de facilitar el análisis de la información, en relación a los objetivos propuestos.

La técnica empleada de análisis para la información cuantitativa producida, está en relación a los resultados arrojados con la prueba test CARAS-R y que entrega una información con ponderación en cantidad de acuerdo a lo respondido por el estudiante participante. Es de anotar que esto cuantitativo es relacionado con cada estudiante, puesto que no procede un análisis estadístico, ya que lo relevante, en sintonía a los mismos objetivos de la investigación, es hacer una descripción sobre el estado de atención de los estudiantes seleccionados y que hacen parte del aula de apoyo.

7.3.2 Triangulación

Permite la comparación y contrastación de los datos recolectados mediante los diferentes enfoques, la triangulación de métodos de recolección de los datos siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

8. Resultados y análisis

El análisis de la presente investigación no se realizó de manera estadística ya que se focalizó desde lo descriptivo, pues lo cuantitativo que se establece, corresponde a la evaluación de cada uno de los estudiantes participantes y sus resultados en el test CARAS-R, que produce una información numérica. Se pretendía hacer una verificación comparativa de un antes y un después de la evolución de procesos atencionales de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo, esto se llevó a cabo de una manera parcial, puesto que se encontró que no hay registros históricos de evaluaciones previas de los estudiantes con respecto a la atención, igualmente no hay un seguimiento detallado con respecto a los diagnósticos y la documentación del aula de apoyo no es suficiente. A partir de la entrevista realizada a algunos docentes se puede inferir que los estudiantes han tenido alguna modificación o mejoramiento con respecto a los procesos atencionales. Precisamente con los resultados y análisis que se realizaron, se pueden proponer características de un aula de apoyo que este adecuada según los lineamientos legales tales como: un docente que proporcione un acompañamiento a los estudiantes con necesidades educativas especiales para fortalecer necesidades en los estudiantes con dificultades, como fortalecer los procesos atencionales, también brindar capacitaciones a padres de familia y docentes para brindar y fomentar estrategias que aporten en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

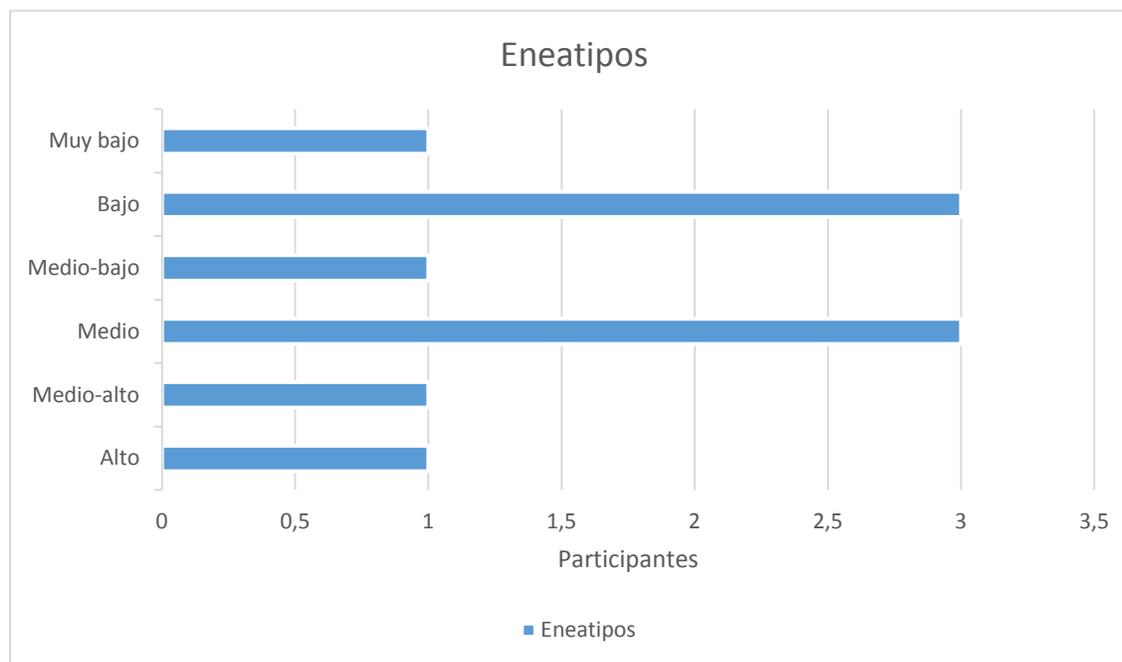
Igualmente ha habido falencias en el acompañamiento por parte del aula de apoyo hacia los estudiantes pertenecientes a esta, debido a la intermitencia de los docentes de apoyo que son enviados por el Municipio de Bello a la Institución Educativa, lo cual dificulta que se lleven a cabo procesos efectivos para enfrentar las necesidades educativas de los estudiantes, además, de que también se generan dificultades en relación a la orientación y capacitación a los docentes en metodologías y estrategias a utilizar dentro del aula de clase con estos estudiantes.

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico, se realizó una identificación con base en los resultados obtenidos en el test CARAS-R y la observación de los participantes, sobre

el estado de la atención selectiva y sostenida; con respecto al segundo objetivo, se realizó una entrevista semiestructurada a uno de los docentes más cercanos al participante de la investigación, que lo tuviera con frecuencia dentro de sus clases, con el fin reconocer la evolución de los procesos atenciones de dicho participante y las estrategias utilizadas por el docente para mejorar estos procesos, pero con las limitaciones anteriormente señaladas, pues no se dispone de documentación evaluativa en el aula de apoyo sobre los estudiantes, hecha en diferentes momentos del proceso; finalmente para el objetivo general de la investigación, se llevó a cabo un diálogo entre: el resultado del test, el estado de la atención selectiva y sostenida, y la información aportada por los docentes sobre la atención de los participantes, con el fin de describir el estado actual de los procesos atencionales del estudiante.

Con relación a los resultados obtenidos con el test CARAS-R cuatro de los participantes obtuvieron un nivel entre medio-bajo y bajo frente a la capacidad visoperceptiva, no prestando la atención suficiente a las tareas o estímulos y respondiendo juicios perceptivos en una forma poco reflexiva o por azar. Igualmente creando un estilo de respuesta ineficaz e impulsiva; del mismo modo seis de los participantes obtuvieron un nivel entre alto y medio, lo cual indica que tienen una adecuada capacidad visoperceptiva y atencional, lo que hace que puedan atender a los detalles y realice juicios de semejanza-diferencia, sin cometer muchos errores.

Gráfica 1. Clasificación de los participantes según la puntuación de los eneatis del CARAS-R



A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la investigación mediante el Test CARAS-R aplicado a los estudiantes y las entrevistas realizadas a los docentes; posteriormente se realizará un diálogo y análisis entre estos; se hará de forma individual; la calificación del test se realizó con referencia en los eneatis de la tabla 3, las puntuaciones obtenidas por los participantes; la interpretación de lo anterior se basó en lo propuesto por los autores del mencionado test.

8.1 Participante 1

Tabla 4 Resultados del participante 1 en el test CARAS-R.

MEDIA	DESVIACIÓN	PD*	EN**
6-7 AÑOS	ESTANDAR		

A***	14,01	6,84	3	1
E****	1,38	1,92	1	6
A-E*****	12,63	7,05	2	2
ICI*****	81	24	50	2

*PD = Puntuación directa **EN = Eneatipo ***A = Aciertos ****E = Errores *****A-E = Aciertos netos *****ICI = Índice de control de impulsividad

Participante de sexo femenino, se encuentra cursando grado preescolar, tiene seis de años de edad, actualmente está diagnosticada con Trastorno del aprendizaje, se encontró como fecha en relación al diagnóstico agosto de 2016, se halló como fecha, en relación a la remisión al aula de apoyo de la Institución, el 8 de marzo del año en curso.

Se observó en las puntuaciones del Test CARAS-R (ver tabla 4) que el A-E o el rendimiento de la participante es bajo (En=2), también, su control de la impulsividad es bajo (ICI, En=2), se halló que el bajo rendimiento se debe a que tiene 3 aciertos (A, En=1) y cometió un error, (E, En = 6). Se encontró según el test que su ejecución es lenta y poco efectiva, puede no prestar suficiente atención a la tarea o a los estímulos que la componen; dentro de la entrevista realizada a la docente, esta mencionó que actualmente en el aula de clase, la estudiante no presentaba dificultades en relación a la atención, que las dificultades podrían estar relacionadas con otros aspectos como la memoria, puesto que lograba memorizar a corto plazo la información que se le transmite, pero presentaba inconvenientes para hacerlo a largo plazo. Igualmente dentro de la observación realizada en la aplicación del Test, se evidenció que la estudiante no presenta afectación en la atención sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de la misma, así mismo se observó que la participante presenta afectación en la atención selectiva, ya que se le dificultó seleccionar el estímulo diferente entre el grupo conformado por tres caras, donde dos de estas eran iguales y una diferente. Del mismo modo, en la entrevista realizada a la docente, esta relató que aunque la estudiante no presenta dificultades en la atención, ha tenido una evolución con respecto a la misma, mediante la utilización de la estrategia de sentar a la estudiante al lado de ella durante las clases, para que esta no se disperse y entienda mejor los contenidos.

Así, a pesar de que la docente mencionó que no había dichas dificultades de tipo atencional en la participante, se evidenció mediante el test y la observación realizada por las investigadoras, que en la estudiante se presenta una afectación en la atención de tipo selectiva, interfiriendo en la discriminación de estímulos y focalización en el más relevante, bajo la presencia de otros estímulos distractores alrededor, lo que interfiere en la activación de los procesos cognitivos relacionados con los estímulos y actividades significativas para el estudiante (Portellano, 2005). En relación con lo anterior y el diagnóstico de Trastorno del aprendizaje presentado por la estudiante, se da una afectación en la atención, puesto que en dicho trastorno se genera dificultad en recibir y seleccionar la información, por ello, en la participante se evidenció la dificultad para discriminar la información, esta no fue procesada adecuadamente, debido a la sobre carga de la misma y a que la estudiante no fue capaz de filtrarla adecuadamente, causando una repercusión en la comprensión de dicha información, y a su vez en el proceso de aprendizaje, provocando que este se atrasara (Riera, s.f.), lo que también genera una ejecución lenta de las actividades. Debido a lo anterior, es necesario que la docente implemente nuevas estrategias, puesto que la que está siendo utilizada por esta no es suficiente para fomentar un buen proceso de atención y aprendizaje en la estudiante, por ello es fundamental que el aula de apoyo brinde más orientación a la docente sobre cómo intervenir con dicha estudiante en su trastorno específico, además de ser necesario que dicha aula apoye en la formulación de la manera de evaluar desde las capacidades de los participantes, los contenidos de clase y los logros mínimos que estos deben obtener para ser promovidos de grado.

Se ejecutó una observación a la estudiante, donde esta, se mostró calmada y con disposición de realizar sus actividades académicas, en el cual presentaba dificultad pero no se sabía si es de tipo atencional o de otro tipo de dificultad, ya que la docente manifiesta que se debería realizar un diagnóstico actual evaluando aspectos como memoria, motricidad, examen de optometría, audiología por esto es necesario orientar a los docentes con respecto al diagnóstico del estudiante para que implementen cambios en la malla curricular con el fin de trascender el diagnóstico al que está adscrito el estudiante y suscitar verdaderos cambios tanto en lo atencional como en el aprendizaje para fomentar estrategias que promuevan el funcionamiento que se espera dentro del aula de apoyo.

8.2 Participante 2

Participante de género masculino, se encuentra cursando grado primero, tiene 9 años de edad, está diagnosticado con Discapacidad cognitiva moderada e hipoacusia desde enero del año 2014, se encontró como fecha en relación a la remisión al aula de apoyo de la Institución el 26 de febrero del año en curso.

Tabla 5 Resultados del participante 2 en el test CARAS.

	MEDIA	DESVIACIÓN	PD*	EN**
	8-9 AÑOS	ESTANDAR		
A***	23,23	7,35	3	1
E****	1,54	2,12	5	8
A-E*****	22	8	-2	1
ICI*****	87	15	-25	1

En los resultados obtenidos por el participante en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento del participante es muy bajo (En=1), también, su control de la impulsividad es muy bajo (ICI, En=1), se halló que el bajo rendimiento se debe a que tiene tres aciertos (A, En=1) y cometió cinco errores (E, En = 8). Se encontró según el test, que su ejecución es lenta y poco efectiva, puede no prestar suficiente atención a la tarea o a los estímulos que la componen, realizando juicios perceptivos poco reflexivos o respondiendo al azar; en las tareas que impliquen percepción visual rápida y precisa, obtendrá un nivel por debajo de lo esperable. Según Crespo, Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz (2006) citados (en Thurstone & Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta ineficaz e impulsiva, el perfil podría sugerir un subtipo de problemas de atención combinado de inatención e impulsividad.

Igualmente dentro de la observación realizada en la aplicación del Test, se evidenció que el estudiante presenta afectación en la atención sostenida, puesto que no fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación, dispersándose durante esta, así mismo, se observó que el participante presenta afectación en la atención selectiva, ya que se le

dificultó seleccionar el estímulo diferente entre el grupo conformado por tres caras, donde dos de estas eran iguales y una diferente, cometiendo un número elevado de errores en proporción con el número de aciertos.

Del mismo modo en la entrevista realizada a la docente, esta mencionó que como estrategias con relación a la atención durante el aula de clase, utilizaba las siguientes: vocalizarle bien al estudiante para que este pueda comprender mejor los contenidos, en algunas ocasiones sentarlo adelante, para que la escuchara mejor; la docente manifestó que trataba de hacerlo de una manera muy personalizada; con respecto a la evolución del estudiante, la docente manifiesta que ha mejorado la atención, ya que también ha habido un buen acompañamiento por parte de la casa; en referencia al estado actual de la atención, mencionó “que le falta mejorar, ya que a la hora de producción, este se distrae con facilidad”.

Según los aspectos anteriormente mencionados por la docente sobre la atención del estudiante, los resultados de la prueba y las observaciones sobre el mismo, este presenta una afectación significativa en la atención sostenida y selectiva, lo cual ocasionó dificultades para discriminar los estímulos y mantener la focalización en el más relevante, bajo la presencia de otros estímulos distractores alrededor (Portellano, 2005), como las múltiples caras que se presentaban en el test, estas generaron una sobre carga de estímulos, que el estudiante no fue capaz de filtrar adecuadamente (Riera, s.f.); lo anterior, en suma con el diagnóstico del estudiante, ocasiona una mayor lentitud en el desarrollo de funciones cognitivas relevantes para el aprendizaje, lo que le obstaculiza o impide dicho aprendizaje (Marchesi, Coll, & Palacios, 1990), lo cual explica las dificultades en la parte académica que presenta dicho estudiante. Debido a lo anterior, es necesario que la docente implemente nuevas estrategias, puesto que las que está utilizando no son suficientes con respecto a mejorar el proceso de atención y aprendizaje en el estudiante, por ello es fundamental que el aula de apoyo brinde más orientación a la docente sobre cómo abordar el mencionado estudiante desde su diagnóstico.

Se ejecutó una observación al estudiante donde se evidenció que este presentaba dificultad a la hora de ejecutar la actividad académica, ya que su atención era dispersa y respondía incoherentemente a las preguntas realizadas; es de vital importancia que los docentes y padres de familia realicen un acompañamiento adecuado con respecto a la relevancia que tiene el aprendizaje para el estudiante, de esta manera se permitirá el fortalecimiento de la motivación

intrínseca en este. Para que este acompañamiento se dé, es necesario que el docente encargado del aula de apoyo esté de manera constante para darle continuidad a los procesos mediante estrategias como: la orientación a padres de familia y docentes con respecto al proceso que lleva el estudiante, una comunicación asertiva de parte de la docente de apoyo con los respectivos directores de grupo de acuerdo al estado en que se encuentra el estudiante. (Meliá, presentación & Fernández, 2009).

8.3 Participante 3

Participante de género masculino, se encuentra cursando grado segundo, tiene 9 años de edad y esta diagnosticado con TDAH, Discapacidad cognitiva limítrofe, síntomas de ansiedad y depresión desde diciembre del año 2015, dentro de la documentación del aula de apoyo de la Institución Educativa no se halló fecha en relación a la remisión a la misma.

Tabla 6 Resultados del participante 3 en el test CARAS.

	MEDIA	DESVIACIÓN	PD*	EN**
	8-9 AÑOS	ESTANDAR		
A***	23,23	7,35	15	3
E****	1,54	2,12	2	6
A-E*****	22	8	13	3
ICI*****	87	15	86.6	4

Dentro de los resultados en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento del participante es medio-bajo (En=3), su control de la impulsividad es medio (ICI, En=4, se halló que el rendimiento medio-bajo se debe a que tiene 15 aciertos (A, En=3) y dos errores (E, En = 6); puntuó un adecuado control de la impulsividad, ejecutando de manera reflexiva la tarea, por lo cual cometió pocos errores, se encuentra en un nivel medio-bajo frente a la capacidad visoperceptiva y atencional en los detalles, lo cual le dificulta realizar juicios de semejanza y diferencia efectivos, el tiempo de ejecución fue lento con respecto a otros participantes del aula de apoyo. Según Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz (2006) citados (en

Thurstone & Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta ineficaz e impulsiva, el perfil podría sugerir un subtipo inatento de problemas de atención.

Se evidenció en la aplicación del test que el estudiante no presenta afectación en la atención sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de esta; así mismo, se observó que el participante no presenta afectación significativa en la atención selectiva, ya que fue capaz de seleccionar los estímulos diferentes, por lo cual cometió pocos errores en relación proporcional con el número de aciertos.

Del mismo modo, en la entrevista realizada a la docente, esta relató que las estrategias que utiliza dentro del aula de clases para los estudiantes que presentan dificultades de atención es darles liderazgo a los que se dispersan, haciendo que se focalicen más en la clase y se hagan más participes; en cuanto a la evolución de la atención, la docente manifiesta que el estudiante ha presentado una mejora, hizo referencia a que “el participante en estos momentos, yo no lo veo como un foquito que tenga que llamarle la atención” ya que atiende los contenidos de clase y no se levanta constantemente del puesto, según ella.

Según los aspectos anteriormente mencionados sobre la atención por la docente, los resultados de la prueba y las observaciones del estudiante, este no presenta una afectación significativa en la atención sostenida y selectiva, puesto que fue capaz de mantener la atención en la actividad, aunque fuera repetida y continuada durante el tiempo de su ejecución, igualmente logró seleccionar entre los múltiples estímulos que se estaban presentando, en el momento de realización de la prueba los estímulos adecuados a esta (Portellano, 2005). Según el test, el estudiante tiene dificultad media para realizar juicios de semejanza y diferencia, pero este logra realizarlos, igualmente aunque el tiempo de ejecución fue lento, fue capaz de atender a los detalles y cometer pocos errores. De acuerdo a su diagnóstico, este se debería distraer con facilidad con los estímulos internos y externos, olvidando la tarea que está ejecutando y dejándola sin culminar, interfiriendo en el adecuado procesamiento de la información (APA, 2014), pero eso no ocurre, asunto que amerita una evaluación directa y más detallada sobre el estudiante.

Actualmente el estudiante no presenta afectación en la atención, ya que este logra concentrarse con facilidad en la ejecución de la actividad académica y la culmina de manera adecuada, además el estudiante se muestra con un comportamiento pasivo pero receptivo, lo que nos

permite contrastar con el diagnóstico encontrado en la Institución Educativa que el estudiante no presenta características de (TDAH), ya que este se concentra con facilidad, no se pone de pie constantemente del puesto y acata la norma. Dicho esto, si la Institución Educativa lleva un acompañamiento constante y adecuado con el estudiante, este podría evolucionar con mayor facilidad en su proceso de atención y aprendizaje.

8.4 Participante 4

Participante de género femenino, se encuentra cursando grado tercero, tiene 10 años de edad, está diagnosticada con TDAH desde septiembre del año 2013, se encontró como fecha, en relación a la remisión al aula de apoyo de la Institución, el 4 de junio del mismo año.

Tabla 7 Resultados del participante 4 en el test CARAS

	MEDIA	DESVIACIÓN	PD*	EN**
	10-11 AÑOS	ESTANDAR		
A***	26,92	8,3	10	1
E****	1,45	2,79	5	8
A-E*****	25	9	5	1
ICI*****	89	16	33.3	1

Dentro de los resultados en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento de la participante es muy bajo (En=1), también, su control de la impulsividad es muy bajo (ICI, En=1), se halló que el rendimiento muy bajo se debe a que tiene 10 los aciertos (A, En=1) y cinco errores (E, En = 8). De acuerdo al test tiene una baja capacidad visoperceptiva y atencional, esto hace que no le preste la atención suficiente a los detalles; su estilo de respuesta es ineficaz e impulsivo, lo que lleva a que realice juicios de semejanza-diferencia de forma no reflexiva, cometiendo un alto número de errores. Según Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz (2006) citados (en Thurstone & Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta ineficaz e impulsiva, el perfil podría sugerir un subtipo de problemas combinado de inatención e impulsividad.

Se evidenció en la aplicación del test que la estudiante presenta afectación en la atención sostenida, puesto que no fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de esta, dispersándose con facilidad, observando a sus compañeros y hablando; así mismo, se observó que la participante presenta afectación significativa en la atención selectiva, ya que se le dificultó seleccionar el estímulo diferente entre el grupo conformado por tres caras, donde dos de estas eran iguales y una diferente, por lo cual cometió un alto número de errores en relación proporcional con el número de aciertos.

De acuerdo a la entrevista realizada a la docente, esta relató que las estrategias que utiliza con la participante son: sentarla adelante, sentarla junto a ella y dictarle un contenido diferente al de su grupo de referencia. En cuanto a la evolución de la atención, la docente menciona que no ha habido una mejora de esta, ya que, en algunas ocasiones, la estudiante presenta desniveles y en otras ocasiones parece que cambiara significativamente pero después vuelve y recae.

Según los aspectos anteriormente mencionados sobre la atención por la docente, los resultados de la prueba y las observaciones del estudiante, esta presenta dificultades significativas en la atención sostenida y selectiva ya que no logró mantener la atención durante la aplicación del test, puesto que hacía comentarios constantemente, se preocupaba más por el trabajo de sus compañeros que por el propio, lo cual ocasionó dificultades para discriminar los estímulos y mantener la focalización en el más relevante, bajo la presencia de otros estímulos distractores alrededor (Portellano, 2005). Lo anterior corresponde con el diagnóstico de la estudiante, puesto que, en este, la persona se distrae con facilidad con los estímulos internos y externos, olvidando la tarea que está ejecutando y dejándola sin culminar, interfiriendo en el adecuado procesamiento de la información (APA, 2014).

A pesar del diagnóstico de la estudiante, esta se desempeña bien con respecto a la atención dentro del aula de clase, lo que podría indicar que la estrategia utilizada por la docente está siendo efectiva, igualmente la dificultad identificada mediante el test puede ser superada reforzando el acompañamiento del aula de apoyo y la implementación de nuevas estrategias por parte de la docente, además, es necesario realizar un seguimiento con relación al diagnóstico del estudiante, puesto que la estudiante podría tener una mejora con respecto a su diagnóstico.

Actualmente la participante presenta una alteración significativa de la atención. Lo anteriormente mencionado se ratificó mediante los resultados del test, las entrevistas realizadas a los docentes sobre la percepción de que no ha habido una evolución de la estudiante respecto al proceso atencional y en la observación realizada con dicha estudiante, en la cual se evidenció las dificultades que esta presentaba para mantenerse sentada en el aula de clase, focalizarse en una actividad, dejándola sin terminar, o interrumpiendo en las clases. Así mismo, la estudiante se ha quedado en el aula de apoyo por años; según la información recolectada, no ha habido un cambio significativo en esta con relación a su diagnóstico. La directora de grupo resaltó que la estudiante se encuentra estancada con respecto al proceso atencional y que esta se encuentra desorientada sobre cómo proceder dentro del aula de clase con la estudiante. Para que se genere un cambio en la estudiante, es relevante que sea actualizado su diagnóstico, además de implementar estrategias de intervención en cuanto a la estudiante y a la capacitación de sus respectivos docentes para que se cree una intervención integral entre padres de familia, docentes y la estudiante misma para compensar las dificultades de esta y ayudarla a descubrir sus fortalezas, ya que las intervenciones propuestas normalmente por las Instituciones Educativas suelen ser inadecuadas y enfocadas solo en el niño, facilitando que se formen percepciones negativas con respecto a estos (Ison & Korzeiowski, 2007) o a los otros estudiantes con dificultades.

Así mismo, es necesario que los procesos que se desarrollan en el aula de apoyo sean continuos, puesto que la intermitencia que se ha dado con respecto a la presencia de la docente de apoyo, ha generado retrasos en dichos procesos, especialmente en los estudiantes y docentes que necesitan una orientación, además de entorpecer la comunicación que se debe dar entre docente-docente de apoyo para conocer sobre el estado de la estudiante, sus mejorías, declives y el diálogo sobre estrategias y adaptaciones curriculares enfocadas a facilitar el aprendizaje de dicha estudiante.

También la docente manifestó no sentirse acompañada por parte del aula de apoyo, por lo cual es necesario que se brinde un acompañamiento adecuado por parte de esta hacia la docente, para que sea orientada sobre las estrategias que podría implementar dentro del aula de clase con respecto al diagnóstico de la estudiante.

8.5 Participante 5

Participante de género masculino, se encuentra cursando grado sexto, tiene 15 años de edad, está diagnosticado con TDAH desde diciembre del año 2013, se encontró como fecha en relación a la remisión al aula de apoyo de la Institución el 07 de abril del presente año.

Tabla 8 Resultados del participante 5 en el test CARAS

	MEDIA 15 AÑOS	DESVIACIÓN ESTANDAR	PD*	EN**
A***	32,25	8,71	27	4
E****	1,17	1,56	2	7
A-E*****	31,09	8,88	25	3
ICI*****	92	9	86.2	3

Dentro de los resultados en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento del participante es medio (En=4), su control de la impulsividad es medio-bajo (ICI, En=3), se halló que el rendimiento es medio se debe a que tiene 27 aciertos (A, En=3) y dos errores (E, En = 7). De acuerdo al test, tiene una adecuada capacidad visoperceptiva y atencional, lo que hace que sea capaz de atender a los detalles y realice juicios de semejanza-diferencia, sin cometer muchos errores, pero de forma no reflexiva. Según Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz (2006) citados (en Thurstone & Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta ineficaz e impulsiva, el perfil podría sugerir un subtipo de problemas combinado de inatención e impulsividad.

Se evidenció en la aplicación del test que el estudiante presenta afectación en la atención sostenida, puesto que, no fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de esta, dispersándose con facilidad y miraba a sus compañeros; así mismo, se observó que el participante presenta afectación en la atención selectiva, ya que se le dificultó seleccionar el estímulo diferente entre el grupo conformado por tres caras, donde dos de estas eran iguales y una diferente, por lo cual no fue tan eficiente como el grupo de referencia.

De acuerdo a la entrevista realizada a la docente, esta manifestó que las estrategias que utiliza con el estudiante son : “colocarlo adelante para evitar que se distraiga”, “con él se trabajan más las miradas que las palabras, hablarle de una manera pasiva”, relata que ha habido una evolución en el estudiante con la ayuda de un medicamento (Ritalina), que cuando se lo toma atiende muy bien a los contenidos de clase y se concentra con más facilidad pero cuando no lo hace se dispersa con facilidad. En relación al estado actual de la atención considera que ha habido una evolución, puesto que es capaz de mantener más atención que antes, pero necesita que se siga trabajando en relación a esta.

Según los aspectos anteriormente mencionados sobre la atención por la docente, los resultados de la prueba y las observaciones del estudiante, este presenta una afectación en la atención sostenida y selectiva, ya que tuvo dificultades para discriminar los estímulos y mantener la focalización en el más relevante, bajo la presencia de otros estímulos distractores alrededor (Portellano, 2005). De acuerdo a su diagnóstico, este se debería distraer con facilidad ante los estímulos internos y externos, olvidando la tarea que está ejecutando y dejándola sin culminar, interfiriendo en el adecuado procesamiento de la información (APA, 2014). Con lo obtenido mediante el test, se encuentra que el estudiante puntuó en un rango medio-bajo, teniendo dificultades no tan graves, por lo cual logró ejecutar tareas en relación con la atención selectiva. Con un adecuado acompañamiento de la docente y el aula de apoyo podría tener mejoras significativas en cuanto a la atención y el aprendizaje.

Con lo obtenido mediante el test, la percepción de la docente sobre el estado actual de la atención de estudiante y la observación de este, se encontró que este tiene una dificultad leve con respecto al proceso atencional, por lo cual logró ejecutar tareas en relación con la atención selectiva. Con un adecuado acompañamiento de la docente, el aula de apoyo y la familia, podría tener mejoras significativas en cuanto a la atención y el aprendizaje mismo, puesto que a pesar de tener dificultades en relación con la atención, estas no son tan graves, por lo cual se puede generar un cambio en la estudiante a través de estrategias de intervención integral, ayudándole a descubrir sus fortalezas (Ison & korzeiowsk, 2007).

Así mismo, es relevante que la docente de apoyo que se encuentra en la Institución Educativa haga presencia continua y que los procesos que se desarrollan en el aula de apoyo sean permanentes, puesto que la intermitencia que se ha dado con respecto a la presencia de la docente de apoyo, ha generado retrasos en dichos procesos, especialmente en los estudiantes y docentes que necesitan una orientación, igualmente se necesita fortalecer la comunicación que se debe dar

entre docente-docente de apoyo para conocer sobre el estado de la estudiante, sus mejorías, declives y el diálogo sobre estrategias y adaptaciones curriculares enfocadas a facilitar las modificaciones-mejoramiento con respecto al diagnóstico y al aprendizaje mismos de dicho estudiante.

8.6 Participante 6

Participante de género femenino, se encuentra cursando grado sexto, tiene 13 años de edad, está diagnosticada con Discapacidad cognitiva limítrofe, TDAH y Trastorno del aprendizaje, desde noviembre del año 2010, no se encontró fecha en relación a la remisión al aula de apoyo.

Tabla 9 .Resultados del participante 6 en el test CARAS

	MEDIA	DESVIACIÓN	PD*	EN**
	12-13 AÑOS	ESTANDAR		
A***	32,25	8,71	33	5
E*****	1,17	1,56	2	7
A-E*****	31,09	8,88	31	5
ICI*****	92	9	88.5	4

Dentro de los resultados en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento de la participante es medio (En=5), también su control de la impulsividad es medio (ICI, En=4), se halló que el rendimiento medio se debe a que tiene 33 aciertos (A, En=5) y dos errores (E, En = 7). De acuerdo al test tiene una adecuada capacidad visoperceptiva y atencional, lo que hace que sea capaz de atender a los detalles, por ello realiza juicios de semejanza-diferencia de forma reflexiva, cometiendo pocos errores. Según Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz (2006) citados (en Thurstone & Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta eficaz y no impulsivo, que se encuentra dentro del subtipo de rendimiento normal.

Se evidenció en la aplicación del test que la estudiante no presenta afectación en la atención sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de esta, así mismo, se observó que no presenta afectación significativa en la atención selectiva, ya que fue capaz de seleccionar los estímulos diferentes, por lo cual cometió pocos errores en relación proporcional con el número de aciertos.

Dentro de la información recolectada en la entrevista realizada a la docente, la estrategia que esta utiliza para que la estudiante no se distraiga en el aula de clase es “ubicarla adelante, además de tener algunas consideraciones a nivel de la exigencia académica que tiene con esta”; con relación al estado actual de la atención de dicha estudiante, la docente relato que esta “se dispersa con facilidad”.

Según los aspectos anteriormente mencionados con relación a la atención de la estudiante por parte de la docente, los resultados de la prueba y las observaciones realizadas a la estudiante, esta no presenta una afectación significativa con respecto a la atención selectiva y sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la actividad, a pesar de su carácter continuado y repetitivo durante el tiempo de su ejecución, también logró seleccionar entre múltiples estímulos los adecuados para la situación (Portellano, 2005). Según los diagnósticos de la estudiante, se le debería dificultar la ejecución de la tarea y la culminación de esta, además de distraerse con facilidad, lo cual repercute en el adecuado procesamiento de la información, igualmente para Marshesi, Coll y Palacios (1990) la estudiante debería presentar lentitud en sus funciones cognitivas, lo cual repercutiría en el proceso del aprendizaje. Las dificultades de atención mencionadas por la docente podrían deberse a que la estudiante se encuentre distraída por aspectos personales, tales como la motivación hacia la escuela, o los distractores del ambiente, puesto que obtuvo un rendimiento bueno en el test, lo que indica que puede haber un mejoramiento, por medio de nuevas estrategias y un acompañamiento continuo. Debido al tiempo que la estudiante lleva en el aula de apoyo es relevante actualizar el diagnóstico para conocer si el trabajo realizado con la estudiante en años anteriores ha facilitado algún tipo de modificación con respecto al diagnóstica y cómo se encuentra actualmente.

Se llevó a cabo una observación a la estudiante en la cual se evidenció que esta no presenta dificultades en la atención, se mostró como una persona receptiva, activa, atenta y respondía con facilidad a las actividades académicas propuestas, lo que nos lleva a contrastar que,

aunque dicha estudiante se encuentra diagnosticada con TDAH, no se encuentra una afectación significativa con respecto a la atención, lo que ha permitido que la estudiante se mantenga dentro del aula de apoyo; sin contar con un diagnóstico actualizado, es pertinente que se lleve un acompañamiento constante por parte del docente encargado del aula de apoyo, para que la estudiante reconozca la importancia que tiene el proceso de aprendizaje y que genere una motivación intrínseca que permita llevar un proceso de mejoramiento hacia los procesos atencionales.

8.7 Participante 7

Participante de género masculino, se encuentra cursando grado sexto, tiene 13 años de edad, está diagnosticado con TDAH, Trastorno del aprendizaje y Onicofagia, desde julio del año 2013. Se encontró como fecha, en relación a la remisión al aula de apoyo de la Institución, el 15 de julio del 2013.

Tabla 10 Resultados del participante 7 en el test CARAS.

	MEDIA	DESVIACIÓN	PD*	EN**
	12-13 AÑOS	ESTANDAR		
A***	32,25	8,71	50	8
E****	1,17	1,56	0	5
A-E*****	31,09	8,88	50	9
ICI*****	92	9	100	5

Dentro de los resultados en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento del participante es alto (En=9), también, su control de la impulsividad es alto (ICI, En=9), se halló que el rendimiento alto se debe a que tiene 50 aciertos (A, En=8) y ningún error (E, En = 5). De acuerdo al test tiene una adecuada capacidad visoperceptiva y atencional, esto hace que sea capaz de atender rápidamente a los detalles, lo que lleva a que realice juicios de semejanza-diferencia de forma reflexiva y cometa pocos errores. Según Crespo, Narbona, Peralta

y Repáraz (2006) citados (en Thurstone & Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta eficaz y no impulsivo, que se encuentra dentro del rendimiento normal.

Se evidenció en la aplicación del test que el estudiante no presenta afectación en la atención sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de esta, así mismo, se observó que no presenta afectación significativa en la atención selectiva, ya que fue capaz de seleccionar los estímulos diferentes sin cometer errores.

Del mismo modo, en la entrevista realizada a la docente, las estrategias que utiliza con relación a la atención es ponerlo en la primera fila, pero aun así no se concentra; respecto a la evolución, la docente relató que “si ha mejorado un poquito la atención”, ya que la familia ha estado muy pendiente de él; con referencia al estado actual, mencionó que “hay que seguir trabajando porque le falta mucho en la atención, el estudiante se dispersa en la clase haciendo dibujos, y acostándose sobre el pupitre”.

Según los aspectos anteriormente mencionados con relación a la atención del estudiante por parte de la docente, los resultados de la prueba y las observaciones realizadas al estudiante, este no presenta una afectación significativa con respecto a la atención selectiva y sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la actividad a pesar de su carácter continuado y repetitivo durante el tiempo de su ejecución, también, logró seleccionar entre múltiples estímulos los adecuados para la situación (Portellano, 2005). Según los diagnósticos del estudiante, este se debería distraer con facilidad ante los estímulos internos y externos, olvidando la tarea que está ejecutando y dejándola sin culminar, interfiriendo en el adecuado procesamiento de la información (APA, 2014).

Debido a que los resultados obtenidos en el test fueron positivos en cuanto al estado de la atención, pero la percepción de la docente con respecto a la atención del estudiante no lo es, es bueno tener en cuenta otros factores que podrían influir en la atención del estudiante tales como la motivación y la interacción docente- estudiante, puesto que la atención puede depender de factores internos como externos y que algunos de los factores internos pueden controlar el esfuerzo y la actitud hacia el ámbito educativo (Meliá, presentación y Fernández, 2009). Además, debido al tiempo que el estudiante lleva en el aula de apoyo es relevante realizar una valoración actual con respecto al diagnóstico para conocer si ha habido un cambio-mejoramiento con

respecto a los años anteriores. Así mismo, es relevante capacitar al docente en estrategias y en forma de intervenir al diagnóstico dentro del aula de clase, además de orientarse generar un cambio en el estudiante, implementando estrategias de intervención en cuanto al estudiante, padres de familia y docentes, creando una intervención integrativa, enfocada en encontrar y promover las fortalezas del estudiante, del mismo modo hacer frente a las percepciones negativas que se han formado sobre los estudiantes con dificultades (Ison & korzeiowsk, 2007).

8.8 Participante 8

Participante de género masculino, se encuentra cursando grado sexto, tiene 13 años de edad, está diagnosticado con TDAH, TOD y alteraciones de lectura, desde octubre del año 2014, no se encontró fecha en relación a la remisión al aula de apoyo

Tabla 11 Resultados del participante 8 en el test CARAS

	MEDIA	DESVIACIÓN	PD*	EN**
	12-13 AÑOS	ESTANDAR		
A***	32,25	8,71	33	5
E****	1,17	1,56	1	6
A-E*****	31,09	8,88	32	5
ICI*****	92	9	96.9	5

Dentro de los resultados en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento del participante es medio (En=5), su control de la impulsividad es alto (ICI, En=5), se halló que el rendimiento medio se debe a que tiene 33 aciertos (A, En=5) y un error (E, En = 6). De acuerdo al test tiene una adecuada capacidad visoperceptiva y atencional, lo que hace que sea capaz de atender a los detalles, por ello realiza juicios de semejanza-diferencia de forma reflexiva, cometiendo pocos errores. Según Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz (2006) citados

(en Thurstone & Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta eficaz y no impulsivo, que se encuentra dentro del subtipo de rendimiento normal.

En la aplicación del test se evidenció que el estudiante no presenta afectación en la atención sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de esta, así mismo, se observó que no presenta afectación significativa en la atención selectiva, ya que fue capaz de seleccionar los estímulos diferentes sin cometer errores.

De acuerdo a la entrevista realizada a la docente, esta manifestó que una de las estrategias que utiliza con el estudiante es colocarlo adelante para evitar que se distraiga, con él se trabajan más las miradas que las palabras, hablarle de una manera pasiva para que preste más atención. Actualmente la evolución del estudiante respecto a la atención, se encuentra bien, ya que no es un foco de inatención dentro del aula de clases.

Según los aspectos anteriormente mencionados con relación a la atención del estudiante por parte del docente, los resultados de la prueba y las observaciones realizadas al estudiante, este no presenta una afectación significativa con respecto a la atención selectiva y sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la actividad, a pesar de su carácter continuado y repetitivo durante el tiempo de su ejecución, también logró seleccionar entre múltiples estímulos los adecuados para la situación (Portellano, 2005). De acuerdo a su diagnóstico, este se debería distraer con facilidad ante los estímulos internos y externos, olvidando la tarea que está ejecutando y dejándola sin culminar, interfiriendo en el adecuado procesamiento de la información (APA, 2014). Debido al tiempo que lleva el estudiante participando en el aula de apoyo y en relación con el resultado del test, es relevante tener un diagnóstico actual para conocer si ha habido mejoramiento a través de los años que ha estado participando en el aula de apoyo, además de implementar estrategias nuevas y un acompañamiento continuo y adecuado por parte del aula de apoyo y de los docentes.

A pesar de los diagnósticos del estudiante, este actualmente no presenta dificultades significativas con respecto a los procesos atencionales, su desempeño es bueno con respecto a la atención dentro del aula de clase, lo que podría indicar que las estrategias utilizadas por la docente están siendo efectivas. Dichos diagnósticos suelen fomentar que los estudiantes que los poseen sean categorizados como los niños problema o difíciles que retrasan o sabotean los cursos,

lo que facilita que se cree aversión en contra de ellos por parte de los otros estudiantes, las familias, los profesores, y que los mismos estudiantes se auto categoricen como incapaces para realizar las actividades cotidianas del contexto escolar (Ison & korzeiowsk, 2007). Para que lo anterior no suceda, es relevante fomentar las estrategias para que estos estudiantes mejoren con respecto a su diagnóstico y fomentar una cultura entre los integrantes de las instituciones educativas de tolerancia a las diferencias y respecto por el ritmo de aprendizaje de los estudiantes con NEE. Igualmente el proceso atencional puede cambiar o mejorar mediante el acompañamiento adecuado del aula de apoyo y la implementación de nuevas estrategias por parte de la docente, además es necesario realizar un seguimiento con relación al diagnóstico del estudiante, puesto que el estudiante podría tener una evolución con respecto a sus diagnósticos.

8.9 Participante 9

Participante de género masculino, se encuentra cursando grado sexto, tiene 12 años de edad, está diagnosticado con Discapacidad cognitiva, TDAH y Trastorno del aprendizaje, se encontró como fecha de diagnóstico agosto del presente año, no se encontró fecha en relación a la remisión al aula de apoyo.

Tabla 12 Resultados del participante 9 en el test CARAS

	MEDIA	DESVIACIÓN	PD*	EN**
	11-12 AÑOS	ESTANDAR		
A***	28,56	7,66	34	7
E****	1,14	1,65	2	7
A-E*****	27,43	7,99	32	6
ICI*****	92	11	88.8	4

Dentro de los resultados en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento del participante es medio (En=6), su control de la impulsividad es bueno (ICI, En=4), se halló que el rendimiento medio se debe a que tiene 34 aciertos (A, En=7) y dos errores (E, En = 7). De acuerdo al test tiene una adecuada capacidad visoperceptiva y atencional, lo que

hace que sea capaz de atender a los detalles, por ello realiza juicios de semejanza-diferencia de forma reflexiva, cometiendo pocos errores. Según Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz (2006) citados (en Thurstone & Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta eficaz y no impulsivo, que se encuentra dentro del subtipo de rendimiento normal.

Se evidenció en la aplicación del test que el estudiante no presenta afectación en la atención sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de esta, así mismo, se observó que no presenta afectación significativa en la atención selectiva, ya que fue capaz de seleccionar los estímulos diferentes cometiendo pocos errores en proporción con el número de aciertos.

De acuerdo a la entrevista realizada al docente, la estrategia que utiliza con el estudiante es hablar con él personalmente, o en algunas ocasiones llamarle la atención en grupo cuando hay varios dispersos; en relación a la evolución, el docente relata no tener conocimiento profundo sobre la evolución del estudiante, pero aparentemente la hay.

Según los aspectos anteriormente mencionados con relación a la atención del estudiante por parte del docente, los resultados de la prueba y las observaciones realizadas al estudiante, este no presenta una afectación significativa con respecto a la atención selectiva y sostenida puesto que fue capaz de mantener la atención en la actividad a pesar de su carácter continuado y repetitivo durante el tiempo de su ejecución, también, logró seleccionar entre múltiples estímulos los adecuados para la situación (Portellano, 2005). Según los diagnósticos del estudiante se le debería dificultar la ejecución de la tarea y la culminación de esta, además de distraerse con facilidad, lo cual repercute en el adecuado procesamiento de la información, igualmente para Marshesi, Coll y Palacios (1990) el estudiante debería presentar lentitud en sus funciones cognitivas, lo cual repercutiría en el proceso del aprendizaje. Igualmente docente mencionó algunas dificultades con respecto a la atención que se podrían atribuir a que el estudiante se encuentre distraído por aspectos personales, tales como la motivación hacia la escuela, o los distractores del ambiente, puesto que obtuvo un rendimiento bueno en relación con el test, lo que indica que puede haber un mejoramiento, por medio de nuevas estrategias y un acompañamiento continuo y adecuado.

De acuerdo a la observación realizada al estudiante, se evidenció que este no presenta afectación de acuerdo a la atención, ya que logró mantenerse concentrado; el estudiante cuenta con un diagnóstico actualizado, es pertinente que la Institución Educativa por medio del aula de apoyo realice el acompañamiento adecuado al estudiante ya que esto permitirá que este continúe mejorando el proceso de atención y aprendizaje, además este acompañamiento también fortalecerá las características y cualidades que tiene el mismo. Igualmente la motivación intrínseca debe ser considerada como un factor que influye en el proceso atencional y que se relaciona con la actitud que el estudiante tiene hacia las actividades escolares y la misma escuela. (Meliá, presentación & Fernández, 2009) .

8.10 Participante 10

Participante de género masculino, se encuentra cursando grado séptimo, tiene 13 años de edad, está diagnosticado con Discapacidad visual, se encontró como fecha en relación al diagnóstico abril del 2014, así mismo se encontró como fecha en relación a la remisión al aula de apoyo de la Institución el 12 de marzo de 2013.

Tabla 13 Resultados del participante 10 en el test CARAS

	MEDIA 12-13 AÑOS	MEDIA 11-12 AÑOS	DESVIACIÓN ESTANDAR	PD*	EN**
A****	32,25	28,56	7,66	34	5
E*****	1,17	1,14	1,65	1	6
A-E*****	31,09	27,43	7,99	33	5
ICI*****	92	92	11	94.2	5

Dentro de los resultados en el test CARAS-R se observó en las puntuaciones A-E que el rendimiento del participante es medio (En=5), su control de la impulsividad es bueno (ICI, En=5), se halló que el rendimiento medio se debe a que tiene 34 aciertos (A, En=5) y un error (E,

En = 6). De acuerdo al test tiene una adecuada capacidad visoperceptiva y atencional, lo que hace que sea capaz de atender a los detalles, por ello realiza juicios de semejanza-diferencia de forma reflexiva, cometiendo pocos errores. Según (Crespo, Narbona, Peralta y Repáraz, 2006 citados en Thurstone&Yela, 2012) tiene un estilo de respuesta eficaz y no impulsivo, que se encuentra dentro del subtipo de rendimiento normal.

Se evidenció en la aplicación del test que el estudiante no presenta afectación en la atención sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la prueba durante el tiempo que duró la aplicación de esta, así mismo, se observó que no presenta afectación significativa en la atención selectiva, ya que, fue capaz de seleccionar los estímulos diferentes cometiendo un error.

Del mismo modo, en la entrevista realizada a la docente esta relató que las estrategia que utiliza es trabajar con él los logros básicos, considera que actualmente la atención del estudiante se encuentra bien, pero a la hora de ejecutar las tareas no tiene las herramientas necesarias, por lo cual implementa el trabajo en parejas para que se facilite el proceso del aprendizaje; según la docente, no ha habido una evolución ya que el estudiante no logra culminar las tareas académicas.

Según los aspectos anteriormente mencionados con relación a la atención del estudiante por parte del docente, los resultados de la prueba y las observaciones realizadas al estudiante, este no presenta una afectación significativa con respecto a la atención selectiva y sostenida, puesto que fue capaz de mantener la atención en la actividad, a pesar de su carácter continuado y repetitivo durante el tiempo de su ejecución, también, logró seleccionar entre múltiples estímulos los adecuados para la situación (Portellano, 2005). Según el diagnóstico del estudiante, la discapacidad visual influye en la atención, ya que la información visual no es captada o es captada de una manera no eficiente, lo que hace que se dificulte la selección de dicha información o sea complicado para el individuo centrarse en la información que no está captando en las mejores condiciones; pero se evidenció en la aplicación del test que este fue capaz de sostener la atención y seleccionar estímulos a pesar de su condición visual, la situación a la que hace referencia la docente sobre no culminar las tareas académicas, podría estar relacionada con la motivación del estudiante y la relación docente –estudiante, puesto que los resultados en el test, arrojaron que este tiene capacidades atencionales normales, puesto que obtuvo un rendimiento

normal en relación con la media de la prueba, lo que indica que puede haber un mejoramiento, implementando nuevas estrategias, un acompañamiento continuo y adecuado por parte de los docentes y el aula de apoyo en relación a su diagnóstico.

La propuesta inicial de la presente investigación era realizar un estudio comparativo con respecto a la evolución de los procesos atencionales de los participantes del aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez, pero al hacer una revisión de la documentación registrada en el aula de apoyo sobre los participantes, no se encontró información específica con respecto al estado de dichos procesos. Igualmente, se identificaron falencias en las anamnesis y en el seguimiento del proceso de los estudiantes dentro del aula de apoyo, puesto que la información recolectada en estas, era poco detallada en relación al diagnóstico y el estado en el que se ingresó al aula, así mismo, se evidenció una ausencia histórica explícita de las actividades orientadas por el aula de apoyo en la mayoría de los estudiantes, aparte de la remisión y actualización del diagnóstico; también se halló que algunos de los diagnósticos se encuentran desactualizados, por lo que requieren ser evaluados nuevamente con el fin de orientar procesos acordes a las necesidades del participante. Debido a lo anterior, se reorientó la propuesta de la investigación hacia realizar una descripción de los procesos atencionales de los estudiantes participantes en dicha aula, ya que muchos de estos se encontraban diagnosticados con TDHA y la comparación del antes y después se trata de identificar, muy parcialmente lógicamente, en las respuestas que dan las docentes sobre lo observado en los comportamientos de los estudiantes.

Los resultados de la investigación serán entregados a cada uno de los participantes y a sus padres de familia o representante legal; se dejará una copia de dichos resultados en la Institución Educativa, igualmente quedarán consignados dentro de los archivos históricos del aula de apoyo. A partir de las falencias mencionadas en el párrafo anterior, se formularon unas recomendaciones para que la Institución implemente un proceso rigurosos sobre el desarrollo y control del aula de apoyo, como: devoluciones periódicas a los padres de familia y docentes sobre el estado del proceso de cada uno de los participantes, una presencia constante en el acompañamiento por parte del aula hacia los docentes y estudiantes, la ejecución de capacitaciones acerca de estrategias y herramientas que pueden utilizar docentes dentro del ámbito educativo y los padres de familia desde sus hogares, con el fin de responder a las particularidades del diagnóstico del estudiante y mejorar el proceso de aprendizaje del mismo; del

mismo modo en la entrevista realizada a los docentes, se evidenció que muchos de estos ejecutan estrategias con los estudiantes de una manera intuitiva y experimental, puesto que no cuentan con una base sólida sobre el cómo trabajar con dichos estudiantes. Así mismo, dentro de los diálogos con los padres de familia se encontró según estos, que el aula de apoyo no lleva a cabo un proceso con los estudiantes de una manera continua, lo cual dificultó que hubiera un avance de los procesos atencionales de los participantes, y del aprendizaje mismo. Debido a lo anterior, dos de los padres de familia optaron por buscar un acompañamiento de manera particular e individual para los estudiantes por parte de un profesional externo, ya que no lo están encontrando un acompañamiento adecuado para sus hijos en la Institución; igualmente otro padre de familia mencionó querer que su hijo tenga ese acompañamiento externo, pero relató no contar con los recursos económicos necesarios para pagar un profesional que lo haga, por lo cual sentía decepción con respecto al proceso que se estaba llevando a cabo en el aula de apoyo y su intermitencia. Es recomendable para la Institución en su aula de apoyo, además de lo ya dicho, que el proceso de evaluación se haga periódicamente sobre cada estudiante.

En relación a los antecedentes que se abordaron en la investigación, se destaca la forma de intervención mencionada en el estudio de Korzeniowsk & Ison (2008), la cual hace énfasis en la relevancia de intervenir otros factores cercanos al estudiante, que puedan influir positivamente en las dificultades que este posee. Igualmente en el estudio de Meliá, Presentación y Fernández (2009), se destacó la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca de parte de los padres de familia y docentes hacia el estudiante; como se mencionó en el apartado del marco teórico, la motivación tiene influencia en el nivel de atención que el niño le preste a una actividad o situación. Dentro de la investigación se halló en el diálogo investigador-participante, que algunos de los estudiantes participantes en el aula apoyo, no cuentan con la motivación suficiente hacia lo escolar, lo que también podría influir en el estado de su proceso atencional.

Igualmente, en correspondencia con las funciones referenciadas en el marco teórico y legal sobre el aula de apoyo que se deben de seguir, puesto que dando cumplimiento a estas, se podría aportar adecuadamente al proceso de integración académica y social, así mismo al mejoramiento del aprendizaje en el estudiante, se destacan los siguientes aspectos, como guía de una ruta de atención, estos son: primero, realizar la recepción del caso, los registros y caracterización correspondientes, además de la evaluación psicopedagógica para verificar la

necesidad de participar en el aula de apoyo; segundo, coordinar y concretar la prestación del servicio con otras entidades, instituciones o programas, tales como: las Empresas Prestadoras de Salud (EPS), terapias individuales, programas públicos de las alcaldías, con el fin de garantizar los apoyos a los estudiantes con NEE o talentos excepcionales; tercero, orientar a los docentes que tienen dentro de sus grupos estudiantes con NEE y tener una comunicación continua con estos, con el fin de brindarles los apoyos psicopedagógicos que requieran e infórmalos sobre el estado del proceso; cuarto, brindar capacitaciones a los padres y docentes, con respecto a la dificultad específica que presenten los estudiantes y las herramientas- estrategias que podría utilizar con los mismos-; quinto, participar en la construcción del PEI, para aportar en las adaptaciones curriculares que se deben hacer para los estudiantes participantes en el aula de apoyo. Se hace necesario y obligatorio, que las aulas de apoyo, que tienen además el título de integrales, sean acondicionadas en esta y en las demás instituciones educativas, con la logística y el personal interdisciplinar indicado por la misma ley, con el propósito que presten el servicio que allí se les asigna.

En los resultados obtenidos en la investigación, se encontró que no todos los participantes presentan afectación en la atención, aunque estén participando en el aula de apoyo o tengan un diagnóstico relacionado con la atención; algunos de los participantes de la investigación llevan varios años en el aula de apoyo y no cuentan con un diagnóstico actualizado, además, no se les ha realizado un acompañamiento continuo, lo que lleva a que permanezcan en dicha aula por años, sin tener un proceso efectivo que apunte a su mejoramiento respecto a sus dificultades y necesidades educativas. Igualmente, se encontró que la mayoría de participantes del aula de apoyo esta diagnosticada con TDAH, por lo cual tiende a generalizarse que todos los pertenecientes al aula de apoyo tienen problemas en relación a la atención.

Así, actualmente el participante no presenta una afectación significativa en los procesos atencionales, a pesar de estar diagnosticado, por ello es relevante que se ejecuten estrategias de intervención que fomenten que dicho estado continúe mejorando, para que el estudiante puede tener un buen nivel de aprendizaje, igualmente que se implementen estrategias de intervención en cuanto al estudiante y a la capacitación de sus respectivos docentes para que se cree una intervención integral entre padres de familia, docentes y el estudiante mismo para compensar las posibles dificultades que se susciten y ayudarlo a descubrir sus fortalezas (Ison & korzeiowsk,

2007). Del mismo modo por el hecho de que el estudiante se encuentre diagnosticado o pertenezca al aula de apoyo, tiende a facilitar que se formen percepciones sobre presuntas dificultades del estudiante con relación a los procesos atencionales; es fundamental realizar actividades de conscientización con los estudiantes y docentes mismos, sobre el respeto hacia sus pares, fomentado así actos de tolerancia entre estos, lo que igualmente evita que se formen dichas percepciones sesgadas y a la vez que los mismo participantes del aula no se auto-valoren en condición de desigualdad frente a sus compañeros.

9. Conclusiones

Dentro de los ordenamientos jurídicos colombianos mencionados en el marco legal, el aula de apoyo ha sido contemplada, estructurada, reglamentada y se han establecido sus funciones, pero lo anterior, en nuestro contexto presenta falencias, puesto que la persona que se encarga del aula de apoyo no se encuentra por un tiempo prolongado y continuo en las Instituciones Educativas, haciendo que se frenen los procesos y que no se brinde un acompañamiento adecuado hacia los docentes y estudiantes. Así mismo, en el registro histórico que se lleva en la Institución Educativa Fernando Vélez con respecto al aula de apoyo, no se encuentra la información suficiente sobre los procesos, actividades, evolución con respecto al diagnóstico, puesto que los formatos que hay son poco profundos en relación a la información que se requiere, dejando a los estudiantes que participan en ellas, en un “limbo” documental, que incide, por lo encontrado durante el proceso de la investigación, en el seguimiento profesional de los mismos estudiantes participantes, convirtiéndose ellos en “habitantes” consuetudinarios de ese proceso, sin que se realice una evaluación pertinente sobre su estado de avance o retroceso, esto muy en sintonía con las dificultades que de hecho se encuentran en la implementación de esta estrategia de inclusión educativa.

En respuesta al objetivo general de la investigación, se encontró que actualmente algunos de los participantes presentan afectación en los procesos atencionales, mientras que otros presentan un proceso normal con respecto a su desarrollo evolutivo y a los eneatis tipos mencionados aportados por la prueba, a pesar de encontrarse diagnosticados, tener dificultades relacionadas con la atención o ser apreciados por sus docentes con dichas dificultades. No todos los diagnósticos hallados en los archivos históricos del aula de apoyo se encuentran actualizados, además de haber estudiantes que llevan años en dicha aula, por lo que se hace necesario realizar una actualización de los diagnósticos, para conocer más profundamente si ha habido una evolución con respecto a los mismos.

10. Recomendaciones

Para que el aula de apoyo cumpla adecuadamente sus funciones en aportar a la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, su desarrollo integral y aprendizaje, se le sugiere a la Institución Educativa tener en cuenta dentro del aula de apoyo las siguientes recomendaciones:

Dentro de la reestructuración que se está ejecutando del Proyecto Educativo Institucional, sean contempladas: las necesidades educativas especiales, los talentos excepcionales y aula de apoyo; igualmente, realizar anualmente una actualización de los diagnósticos que presentan los estudiantes que participan en el aula. Así mismo, se recomienda que el aula de apoyo capacite a los docentes sobre el trastorno específico con el que está diagnosticado el estudiante que se encuentra bajo su tutoría, además, de brindar estrategias y herramientas para abordar efectivamente a dicho estudiante dentro del aula de clase; así mismo, que los procesos ejecutados por la mencionada aula de apoyo sean continuos y haya un docente de apoyo o una persona que se encargue de estos.

Por otra parte, se recomienda al aula de apoyo implementar formatos de seguimiento que sean amplios con respecto a la información depositada en ellos, sobre estado actual del estudiante, su evolución con respecto al diagnóstico y logros alcanzados por este; igualmente, realizar orientaciones, reuniones informativas, talleres y actividades para padres de familia con respeto al diagnóstico, herramientas y estrategias para implementar con los estudiantes desde cada uno de sus hogares, además, que el aula de apoyo este constante diálogo con los profesores de dichos estudiantes para que estos se actualicen sobre el estado del proceso.

Aunque no es un tema central de la investigación, si se identificó que varios de los estudiantes no respondían plenamente con los comportamientos asociados al diagnóstico de base, por lo cual, ya que se dificulta su seguimiento por ausencia de información documental en el aula de apoyo, si se ve extraño esa situación, recomendándose, cuando el aula de apoyo sea

implementada completamente, que se revisen los diagnósticos o se manden a repetir, solicitando una evaluación integral de los estudiantes, para que no se dé simplemente, a partir de la aplicación de una prueba, un diagnóstico que por la manera de manejarse en la práctica por los prejuicios que implica, puede convertirse de hecho en un elemento incapacitante de por vida de los estudiantes diagnosticados.

11. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas de la investigación estarán basadas en la Ley 1090 del 2006, con la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico, Bioético y otras disposiciones; también se basará en la disposición del Presidente de la República, mediante el Ministerio de Salud con la Resolución N° 008430 de 1993, la cual, establece los aspectos éticos en la investigación con seres humanos. Dentro de los más relevantes se encuentran: el artículo 5, hace referencia al respeto: “En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar”. El artículo 8, hace referencia a la privacidad: “En las investigaciones en seres humanos se protegerá la privacidad del individuo, sujeto de investigación, identificándolo solo cuando los resultados lo requieran y éste lo autorice”. El artículo 14, que hace referencia al consentimiento informado, este es un “acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someter”. Dentro de la ley 1090 del 2006, destacamos la importancia del buen uso de instrumentos, además, en la evaluación de técnicas, los psicólogos evitarán el uso indebido de los resultados de la evaluación. Debido a esto, dentro de la investigación existe el compromiso de garantizar la privacidad del estudiante, por lo que no se revelará ninguno de los nombres ni datos personales que puedan permitir la identificación. Las grabaciones solo serán utilizadas para los fines de la presente investigación, guardando siempre el anonimato de los participantes. También, respetando el derecho de los participantes de conocer los resultados, las interpretaciones hechas, conclusiones y recomendaciones, apuntado así al bienestar de cada uno de los involucrados de dicha investigación. De esta manera el psicólogo se esforzará por mantener la seguridad de las pruebas y de otras técnicas de evaluación dentro de los límites de los mandatos legales. Así, el uso de la información recolectada por parte de las investigadoras en la elaboración del trabajo será empleada única y exclusivamente bajo los siguientes criterios enmarcados los cuales son:

11.1 Confidencialidad

Según el Congreso de la República, en el artículo 2 de la Ley 1090 de 2006, el concepto de confidencialidad se da cuando:

Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad (p.2).

Es así como dentro de la investigación se proporcionará respeto a la confidencialidad de la información dada por cada uno de los participantes, además de realizar la respectiva recolección del consentimiento informado, respetando la libertad de la participación en la investigación

11.2 Bioética investigativa

La bioética investigativa se entiende como la responsabilidad de la ciencia, más concretamente de los investigadores hacia las personas quienes participan en esta actividad, para fomentar el bienestar y protección de los mismos, de acuerdo la autonomía, beneficencia y justicia de cada uno de los participantes (Achío, 2008). Es así, como dentro del presente proyecto las investigadoras adquieren una responsabilidad tanto con la Institución Educativa, los estudiantes participantes del aula de apoyo y sus respectivos docentes, también con el uso los instrumentos que se van a aplicar en las personas involucradas y documentación revisada para extraer información aportante a la investigación.

11.3 Deontología

La deontología hace referencia a los “principios, obligaciones y reglas éticas que regulan y guían la actividad en una profesión; establece pautas de comportamiento que se deben seguir o leyes que regulan a los profesionales” (Ruiz, 2014, p. 6). De esta manera, cada una de las investigadoras seguirán los criterios profesional y éticos en el ejercicio de la psicología en Colombia.

12. Referencias

- Achío, M., (2008). El desarrollo de los comités de ética de investigación en Costa Rica y su entorno nacional e internacional, *Reflexiones*, 87(1), 73-85. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/viewFile/11486/10832>
- Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) (2002). *Retraso Mental*. Washington: American Association on Mental Retardation. Recuperado de: http://comunidad.udistrital.edu.co/bionanotecnologia/files/2012/06/Retraso_mental_AAMR-librodetrabajo.pdf
- Coll, C., Palacios, J., & Marshesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 1-3). Madrid: Editorial Alianza.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. (7 de febrero de 1997). Mecanismos de integración social de las personas con limitación y otras disposiciones. [Ley 361 de 1997]. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>
- Congreso de la República. (6 de septiembre de 2006). Ejercicio de la profesión de Psicología, Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [Ley 1090 de 2006]. Recuperado de: <http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf>
- Congreso de la República. (10 de julio de 2007). Sistema Nacional de Discapacidad y otras disposiciones. [Ley 1145 de 2007]. Recuperado de: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf
- Constitución política de Colombia (1991). (Ed. 2013). Bogotá, D.C.: Editorial Centauros.
- Espinosa, L. (2014). *Los procesos atencionales en niños con retraso mental y los efectos de la estimulación visual*. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/3401/1/T-UCE-0007-32.pdf>

- Gagné, R. (1978). *La planificación de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.
- González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-9. Recuperado de: 1.3 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208>
- Hernández, A. (2012). *Procesos psicológicos básicos*. Recuperado de: ftp://ftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/ModalidadSemipresencial/Psicolog%C3%ADa%20General-Jos%C3%A9%20Luis%20Fernandez/UNIDAD%202/Procesos_psicologicos_basicos-Parte1.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006-2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 4-5). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Korzeniowsk, C., & Ison, M., (2008). Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH, *Clínica psicológica*, 13 (1), 64-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921796006>
- Londoño Ocampo, L. (2009). La atención: un proceso psicológico básico. *Pensando psicología*, 5(8), 92-100. Recuperado de <http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/articulo-09-vol5-n8.pdf>
- Lloréns, I. (2008). *La atención y el proceso de aprendizaje, Innovación y estrategias* (Vol.12). 1-8. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_12/INMA_LLORENS_1.pdf
- Madrid, L., (15 de marzo de 2015). Entrevista de Correa, M., F., [Cinta de audio]. Prácticas I.E Fernando Vélez.
- Manterola, M. (1978). *Psicología educativa: conexiones con el aula de clases*. Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros/index/assoc/HASH01d1.dir/Psicologia%20educativa.pdf>
- Meliá, A., Presentación, M., & Fernández, M., (2009). Estudiantes con TDAH y dificultades de aprendizaje, ¿tienen mayor riesgo de experimentar problemas motivacionales? ,

- INFAD, 1(1), 577-574. Recuperado de:
http://infad.eu/RevistaINFAD/2009/n1/volumen1/INFAD_010121_577-584.pdf
- Ministerio de Nacional de Salud. (4 de octubre de 1993). Normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. [Resolución 008430 de 1993].
 Recuperado de:
https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Investigacion/comite_de_etica/Res__8430_1993_-_Salud.pdf
- Ministerio de Nacional de Educación (24 de octubre de 2003). Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. [Resolución 2565 de 2003]. Recuperado de
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Monteoliva, J., Ison, M., & Pattini, A. (2014). Evaluación del desempeño atencional en niños: eficacia, eficiencia y rendimiento. *Interdisciplinaria*, 31. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18032537002>
- Muchiut, A., (s., f.). *El perfil atencional en niños. Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. Baremación de instrumentos para su medición.*
 Recuperado de: <http://institutoneuropsicologia.com/wp-content/uploads/2013/12/investigaci%C3%B3n-2012-2013.pdf>
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. España: Editorial McGraw Hill.
- Presidente de la República. (18 de noviembre de 1996). Atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. [Decreto 2082 de 1996].
 Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Presidente de la República. (19 de junio de 2002). Estatuto de Profesionalización Docente. . [Decreto 1278 de 2002]. Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Presidente de la República. (11 de septiembre de 2013). Se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [Decreto 1965 de 2013]. Recuperado de:
http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1965_2013.htm
- Riera (s.f.). *Trastornos del aprendizaje*. Recuperado de:
http://www.centrelondres94.com/files/trastornos_del_aprendizaje.pdf

- Rivas, M., (2000). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. España: *Comunidad de Madrid*. Recuperado de:
<http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3Dprocesos+cognitivos+y+aprendizaje+significativo+Mrivas.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220443509976&ssbinary=true>
- Rodríguez, M., Zapata, M., & Puente, P. (2008). Perfil neuropsicológico de escolares con trastornos específicos del aprendizaje de instituciones educativas de Barranquilla, Colombia, *Neurol Colombia*, 24(2) ,63-73. Recuperado de:
http://www.acnweb.org/acta/2008_24_2_63.pdf
- Rodríguez, M. (2014). *Bases del aprendizaje*. Recuperado de
<http://m.patatabrava.com/es/apunte/155690/bases-del-aprendizaje>
- Ruiz, F., (2014). Deontología profesional. Recuperado de:
http://www.ascofapsi.org.co/portal/material_grafico/documentos_noticias/Deontologia%20Profesional_%20Premio%20Investigaci%F3n%20Colpsic-Ascofapsi-Junio%202014-Documento.pdf
- Salomón, M., (s.f.). *Atención y memoria: su influencia en el aprendizaje*. Recuperado de:
<http://www.asociacioneducar.com/onografias-docente-neurociencias/m.salomon.pdf>
- Sánchez, P., (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos, *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20-%20DILEMAS%20Y%20DESAFIOS.pdf>
- Sistema de Evaluación y Promoción, Institución Educativa Fernando Vélez. (2016) Reformas al Proyecto Educativo Institucional [Acuerdo 05 de 2016].
- Thurstone, L. L. & Yela, M. (2012). *Test de percepción de diferencias CARAS-R* (11ª ed). Madrid: Editorial TEA.
- Valdez, L. (s., f.). *Discapacidad visual*. Recuperado de:
<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/04/Met-Inv/14.pdf>

- Vélez, A., Talero, C., Gonzales, R., & Ibáñez, M. (2008). Prevalencia de trastorno por déficit de atención con hiperactividad en estudiantes de escuelas de Bogotá, Colombia, *Neurol Colombia*, 24(1), 6-12. Recuperado de:
http://www.acnweb.org/acta/2008_24_1_6.pdf
- Vélez, C., & Vidarte, J., (2012). Trastorno por déficit de hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia, *Salud pública*, 14(2), 113-128. Recuperado de:
<http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v14s2/v14s2a10>
- Villar, D. (2007). *El aula de apoyo como alternativa pedagógica*.
<http://andyvillar2.blogspot.com.co/2007/10/el-aula-de-apoyo-como-alternativa.html>

13. Anexos

13.1 Consentimiento informado para padres

Nombres y apellidos del estudiante: _____ Fecha: _____

Nombres y apellidos del acudiente: _____ C.C. _____

Título de la investigación: Descripción de los procesos atencionales de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez durante el año 2016.

El estudiante ha sido invitado a participar en una investigación que tiene como objetivo caracterizar los procesos atencionales de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez durante el periodo 2016-2. Dicha investigación se realizará con estudiantes entre los 6 a 15 años de edad pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa y con su respectivo docente director de grupo.

¿En qué consiste la participación?

La participación consiste en la asistencia a una actividad grupal en la que se hablará sobre el tema de investigación, y posteriormente se aplicará un test para medir la atención. No existen respuestas buenas o malas por lo que tu continuación no dependerá de la calidad de las respuestas si no de la investigación misma.

¿Hay algún riesgo?

La participación de la investigación no representa ningún tipo de riesgo.

¿Hay algún pago por esta actividad?

La participación en esta investigación no implica ninguna remuneración económica.

¿Qué derechos tienen los participantes del estudio?

La participación del estudiante en la investigación es completamente voluntaria. Tiene derecho a conocer los resultados obtenidos por parte de los investigadores, así mismo puede dejar de participar cuando así lo desee, del mismo modo tiene derecho a conocer los propósitos y actividades relacionados con dicha investigación.

¿Qué pasará con la investigación?

Las investigadoras se comprometen a garantizar la privacidad del estudiante, por lo que no se revelará ninguno de los nombres, ni datos personales que puedan permitir la identificación.

Personas a contactar

Las investigadoras se comprometen a responder oportunamente cualquier duda que el representante tenga sobre la investigación. Puede comunicarse con María Estefani Castaño Mesa, María Fernanda Correa Munera, y Lina MelizaDíazRúa a los correos electrónicos mcastanomes@uniminuto.edu.co, mcorreamune@uniminuto.edu.co y ldiazrua@unimintuo.edu.co.

Si ha leído, entendido este documento y está de acuerdo con que el estudiante participe en este estudio, por favor firme abajo como representante legal.

Firma del representante legal Firma de los investigadores

13.2 Consentimiento informado para docentes

Nombres y apellidos del participante: _____ Fecha: _____

C.C. _____

Título de la investigación: Descripción de los procesos atencionales de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez durante el año 2016

Ha sido invitado a participar en una investigación que tiene como objetivo caracterizar los procesos atencionales de los estudiantes pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa Fernando Vélez durante el periodo 2016-2. Dicha investigación se realizará con estudiantes entre los 6 a 15 años de edad pertenecientes al aula de apoyo de la Institución Educativa y con su respectivo docente director de grupo.

¿En qué consiste la participación?

La participación consiste en una entrevista en la cual se conversará sobre el tema de investigación, esta será grabada en audio y luego transcrita para su análisis.

¿Hay algún riesgo?

La participación de la investigación no representa ningún tipo de riesgo.

¿Hay algún pago por esta actividad?

La participación en esta investigación no implica ninguna remuneración económica.

¿Qué derechos tienen los participantes del estudio?

La participación en el estudio es completamente voluntaria. Tiene derecho a conocer los resultados obtenidos por parte de los investigadores, así mismo puede dejar de participar cuando así lo desee, del mismo modo tiene derecho a conocer los propósitos y actividades relacionados con dicha investigación.

¿Qué pasará con la investigación?

Las investigadoras se comprometen a garantizar la privacidad del participante, por lo que no se revelará ninguno de los nombres, ni datos personales que puedan permitir la identificación. Las grabaciones solo serán utilizadas para los fines de la presente investigación, guardando siempre el anonimato de los participantes.

Personas a contactar

Las investigadoras se comprometen a responder oportunamente cualquier duda que el representante tenga sobre la investigación. Puede comunicarse con María Estefani Castaño Mesa, María Fernanda Correa Munera, y Lina MelizaDiazRua a los correos electrónicos mcastanomes@uniminuto.edu.co, mcorreamune@uniminuto.edu.co y ldiazrua@unimintuo.edu.co .

Si ha leído, entendido este documento y está de acuerdo con participar en este estudio, por favor firme abajo.

Firma de la docente Firma de los investigadores

13.3 Test de percepción de diferencias CARAS-R

CARAS-R

RECUERDA QUE **DEBES MARCAR** CON UNA CRUZ (X) **LA CARA QUE ES DIFERENTE** A LAS OTRAS DOS EN CADA GRUPO DE TRES CARAS.

CARAS-R

Apellidos y nombre

Sexo V M Edad / / Fecha / /

Centro/Entidad

Curso/Puesto

INSTRUCCIONES

Observa la siguiente fila de caras. Una de las caras es distinta a las otras. La cara que es distinta está marcada.



¿Ves el motivo por el cual la cara del medio está marcada? La boca es la parte distinta.

A continuación hay otra fila de caras. Míralas e identifica cuál es distinta a las otras dos (sin realizar ninguna marca).



Efectivamente, es la cara que está a la derecha ya que la *dirección del pelo* es diferente a las otras dos.

A continuación encontrarás otros dibujos parecidos para que te acostumbres a la dinámica de la prueba.

Cejas		Pelo	
Boca		Ojos	
Pelo		Boca	

Cuando se te indique, vuelve la hoja y comienza la prueba. En cada grupo de tres caras marca con una cruz (X) la que es diferente, tal y como se ha explicado. Puedes trabajar por filas o por columnas, según prefieras. Trabaja rápidamente, pero trata de no cometer errores.

Dispones de TRES MINUTOS.

ESPERA LA SEÑAL DE COMIENZO.



Copyright © 1973, 2009, 2012 by TEA Ediciones, S.A.U, Madrid, España.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.U.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid, España - Este ejemplar está impreso en **DOS TINTAS**. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, **NO LA UTILICE** - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.