

**LEAMOS Y ESCRIBAMOS PARA ORIENTARNOS SOBRE LAS
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
“LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
EN LECTURA Y ESCRITURA”**

AUTORA:

CARMEN LUCELLY RODRÍGUEZ CLAVIJO

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

DIRECTOR

OSKAR GUTIERREZ GARAY

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ, D. C**

Bogotá, octubre del 2022

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
Resumen	5
Introducción	6
Capítulo I – El Problema	
Bosquejo del problema.....	8
Objetivos de la investigación	10
Capítulo II – REFERENTES TEÓRICOS	
Antecedentes de la investigación.....	11
Bases Teóricas.....	15
Orientación Educativa (OE).....	15
Dificultades de Aprendizaje en Lectura y Escritura	17
La Orientación Educativa y las Dificultades de Aprendizaje	19
Capítulo III – SENDERO METODOLÓGICO	
Tipos de Investigación	21
Diseño de la investigación	23
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	23
Procedimiento Para La Recolección De Los Datos	25
Fases del Proceso Metodológico	27
Criterios de Inclusión y Exclusión de los Documentos	30
Capítulo IV – HALLAZGOS	
1. La Orientación Educativa: Una disciplina en construcción	31

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
1.1. Colombia territorio difuso para la orientación educativa.....	35
1.2. El orientador educativo, un profesional con múltiples rostros.....	48
2. Las Dificultades de Aprendizaje: una realidad de los sujetos no sólo una cifra.....	55
2.1. Las dificultades de aprendizaje en el entorno educativo.....	60
2.2. Dificultades de aprendizaje en lectura y escritura	67
3. La Relación entre la orientación educativa y las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.....	74
3.1. Abordaje de las dificultades de aprendizaje: Los orientadores ¿intervienen o asesoran?.....	84
 Capítulo V – CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones	91
Recomendaciones	94
Referencias.....	97
 Anexos	
1: Matriz Análisis de Contenido	107
2: Formato de ficha de revisión analítica estructurada (RAE)	108
3: Tabla de Clasificación Categorical	112

ÍNDICE DE TABLAS

No.	Pág.
1. Matriz Categorical	26
2. Principales funciones de la orientación escolar	49
3. Requisitos para ser orientador educativo según Resolución 15683	53

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar el abordaje que, desde la orientación educativa se les da a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en Colombia. La construcción de su marco teórico, descansa sobre la base de los descriptores Orientación Educativa y Dificultades del aprendizaje con énfasis en aquellas relacionadas a la lectura y escritura. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se sustenta desde el paradigma cualitativo, siendo una investigación de tipo descriptiva con un diseño de tipo documental que consistió en la revisión, organización, selección, interpretación y análisis de diferentes fuentes documentales. Como técnica de recolección de datos se utilizó el análisis de contenido y como instrumento cuatro formatos que permitieron la extracción de estructuras hermenéuticas para un análisis de contenido documental. Las fases de la investigación fueron cuatro: Exploración, Descripción, Campo y Generativa. Dentro de los hallazgos se develó que no se encontró ningún documento que precisara, estableciera o validará una ruta de acción concreta desde el área de la orientación educativa ante la presencia de las dificultades de aprendizaje, motivo por el cual no se encontró un lineamiento específico que determine los abordajes o formas en las cuales la orientación educativa debe atender las dificultades del aprendizaje en lectura y escritura, que se presentan en el contexto escolar del país. Sin embargo, cabe resaltar que la normativa colombiana establece que es labor del docente orientador activar rutas de acción pertinentes ante la gestión académica, cultural y directiva, por lo cual esta debe abordar las dificultades del aprendizaje en lectura y escritura.

Descriptores: Orientación, Orientación Educativa, Dificultades de Aprendizaje, Lectura y Escritura, Colombia.

INTRODUCCIÓN

Las Dificultades de Aprendizaje (DA), se comprenden como trastornos heterogéneos, que se presentan en la adquisición y el uso de la capacidad de escuchar, hablar, leer, escribir, razonar, tal como lo señala el *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCL, 2016). Además, las DA presentan un carácter intrínseco al individuo, que pueden relacionarse con una alteración del sistema nervioso central; pudiendo presentarse en cualquier etapa del ciclo vital. A pesar de lo anteriormente señalado, las DA pueden surgir con mayor incidencia en el inicio de la escolarización, en el cual hay procesos de enseñanza y aprendizaje centrados primordialmente en la lectura, escritura y el razonamiento matemático.

En Colombia, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud Mental, realizada por el Ministerio de Salud y Protección Social (2015), se evidenció que 13,1% de los niños en edades comprendidas de 7 a 11 años, manifiestan problemas para aprender a leer o escribir, existiendo prevalencia en los hombres con un 15,6% en comparación con las mujeres 10,6%. Es así como la detección temprana de las DA, puede ser una solución para que los mencionados porcentajes disminuyan. De igual forma, la formación que reciban los educadores y orientadores escolares, en cuanto al tema de la detección e intervención de las DA, influirá favorablemente en minimizar la problemática con relación a la lectura y la escritura en las primeras etapas de la escolaridad.

En la presente investigación se propone indagar sobre la manera que desde la orientación educativa se abordan las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura. Bajo este propósito, fue necesario realizar búsquedas en diversas bases de datos, así como en repositorios institucionales, en relación con los descriptores orientación educativa y dificultades de aprendizaje en la lectura y

la escritura, logrando evidenciar, poca producción investigativa de carácter empírico enfocada en la relación a la orientación Educativa (OE) y DA concretamente en lectura y escritura.

Por esta razón, esta acción investigativa se encuadra como un estudio novedoso en el campo de la OE y las DA en lectura y escritura, proponiendo así vislumbrar el vínculo existente entre los objetos de estudio.

El estudio se estructuró de la siguiente manera:

Capítulo I: Se contempló el problema objeto del estudio y los propósitos a saber, general y específicos.

Capítulo II: Corresponde a los referentes teóricos, el cual está conformado por los antecedentes de la investigación y las bases teóricas que sustentan el estudio.

Capítulo III: Referido a la metodología, al tipo y diseño de la investigación, las técnicas de recolección de información, las técnicas de análisis y las fases del proceso metodológico.

Capítulo IV: Aquí se contemplan los hallazgos encontrados con base al análisis de los documentos en función de los descriptores seleccionados para el trabajo.

Capítulo V: Que presenta las Conclusiones y Recomendaciones

Finalmente se incluyen las referencias y los anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Bosquejo del Problema

Las Dificultades en el Aprendizaje en un sentido general, hacen referencia al conjunto de lagunas en los procesos de aprendizaje que un estudiante puede presentar durante su proceso de escolaridad, (Lavigne y Romero, 2004). En Bogotá, la Secretaría de Educación Distrital (2019) manifestó que cerca de 4.653 estudiantes del sistema educativo oficial (niños = 3.067 y niñas = 1.586), presentaban alguna DA o dificultad en el comportamiento, conocida también como disrupción. Según Isaza (2001) los casos de estudiantes con DA se relacionan directamente con el decaimiento emocional y los problemas de acceso y permanencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar. De igual forma, se tiene que alrededor de 9 de cada 10 niños de la población escolar, ha sido diagnosticado con alguna DA principalmente relacionadas con lectura y escritura, las cuales según Guzmán (2014), pueden manejarse en el aula de clase sin apoyo psicológico.

Para autores como Bravo Valdivieso (2009), manifiestan que las DA en lectura y escritura se pueden presentar en diferentes etapas educacionales y en cualquier nivel sociocultural, manifestándose en la escuela a través de síntomas que pueden ser fácilmente identificables por los maestros, aunque en otros casos, son de difícil detección. De igual forma, Guzmán (2014), manifiesta que las DA están conexas con los contenidos curriculares que se proponen para cada grado escolar, donde se estructuran determinados conocimientos a ser aprendidos, y que, en caso de no alcanzarse, conducen a un bajo rendimiento académico, reflejado en calificaciones que demuestran los logros o fracasos de un estudiante.

En este sentido, las DA han tomado relevancia en los últimos años, ya que las mismas agrupan los diferentes conflictos por los cuales, un estudiante puede no aprender de una forma óptima, a pesar de que puedan contar con educadores y materiales inmejorables para el proceso de aprendizaje. Es así como se ha establecido la necesidad de promover procesos educativos comprensivos, que permitan brindar un adecuado manejo de las DA; esto a través de programas pedagógicos eficientes y de calidad, que tengan en cuenta las capacidades que poseen los niños para la construcción de aprendizajes de forma integral. (Ministerio de Educación Nacional, 2017) (Proyecto de Ley 108, 2018).

Es en este orden de ideas, la Orientación Educativa (OE), se vislumbra dentro de las instituciones educativas, como un espacio formal de educación que actúa en el mejoramiento académico, potenciando y fortaleciendo procesos de aprendizaje; siendo esta la encargada de proponer rutas y protocolos de sustento interdisciplinar e intervenciones individuales o grupales (Brunal, 2015). En este sentido, la OE constituye un proceso de ayuda, prevención, intervención, asesoría y atención al estudiante, que busca contribuir al sujeto, en la comprensión de sí mismo y del entorno que le rodea (Medina & Huertas, 2017). Desde esta visión, la OE se convierte en un soporte para el manejo y mejora, de las distintas DA que puedan estar presentes en los estudiantes.

Para Santana (2009), la OE es identificada como un proceso de refuerzo constitutivo en la actividad educativa, que debe contribuir con el desarrollo integral de las personas, de forma tal, que ellos puedan establecer una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad, con miras a continuar un proceso de aprendizaje autónomo dentro y fuera de la institucionalidad.

A partir de la relación existente entre las DA y la OE para ese estudio, se parte del siguiente interrogante de investigación:

¿Cómo son abordadas las Dificultades de Aprendizaje en lectura y escritura desde la Orientación Educativa en Colombia?

Objetivos de la Investigación

General

- Analizar el abordaje que, desde la orientación educativa se le da a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en Colombia.

Específicos

1-Rastrear el lugar del orientador educativo en el abordaje de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura desde la orientación educativa en Colombia

2) Identificar las estrategias, rutas y normativas que utilizan los orientadores educativos para el abordaje de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en Colombia

3) Reconocer las relaciones existentes entre las dificultades de aprendizaje y el campo de la orientación educativa en Colombia

CAPÍTULO II

Referentes Teóricos

Todo proceso investigativo, lleva inmerso una indagación teórica, que parte de la revisión bibliográfica de los antecedentes, continuando luego con el desarrollo del basamento teórico. Todo esto constituye lo que se conoce dentro del proceso de una investigación como marco teórico o referentes teóricos. Baena (1998, p.77), define este como una “técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información.” En función a lo descrito, se desarrollan los referentes teóricos para el presente estudio

Antecedentes De La Investigación

Para Ávila (2000, p.36), esta parte del proceso de investigación comprende una “revisión de los trabajos previos realizados sobre el problema en estudio o de la realidad contextual en la que se ubica”. En palabras llanas, los antecedentes no son más que aquellos estudios de investigación realizados por diferentes autores relacionados con los objetivos planteados y con el problema de estudio. Con base a esto, se presentan los trabajos considerados de relevancia para la presente investigación.

En primera instancia se tomó en cuenta el estudio realizado en Colombia, por Acuña, Zea, Carrillo, Bejarano, Ortiz y Ramírez (2010) quienes establecieron un estudio alrededor de las teorías implícitas de 27 docentes de básica primaria en instituciones educativas distritales de Bogotá frente al manejo de las DA en lectura, escritura, oralidad y matemáticas. A los participantes se les implementó un cuestionario de dilemas, obteniendo como resultado que para abordar las DA en el

aula, existe por parte de los docentes, una preferencia del 38% en utilizar la teoría constructivista, seguida de un 28,50% en la teoría interpretativa; 23,80% en la teoría posmoderna, y un 9,52% hacia la teoría directa. De igual forma, en este estudio se pudo realizar un análisis estadístico de componentes principales que arrojó interrelación de variables con seis posibles escenarios: 1. Teoría constructiva- posmoderna, 2. Teoría directa- interpretativa, 3. Teoría ecléctica (interpretativa, constructiva, posmoderna), 4 Teoría posmoderna, 5. Teoría constructiva – directa y 6. Teoría interpretativa.

Desde esta apuesta empírica, se puede establecer una relación con la investigación aquí propuesta en cuanto demuestra la relevancia del manejo de las DA en la escolaridad, además muestra que existen diversos enfoques teóricos desde los cuales se asume el abordaje de las DA en el aula, evidenciando a su vez que estos pueden complementarse en pro de buscar alternativas que permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje para la persona con DA en lectura, escritura, oralidad y matemáticas.

Siguiendo el mismo orden de ideas, se encontró el estudio llevado en España por Gutiérrez y Díez (2017) quienes propusieron evidenciar la relación existente entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura y la escritura, en niños con una edad comprendida entre 5 a 6 años, para lo cual se tomó como población a 435 niños pertenecientes al ciclo de escolarización de básica primaria. A estos infantes se le aplicaron cuatro instrumentos de evaluación, con un procedimiento organizado en tres fases: pretest, intervenciones y postest. De acuerdo con el MANOVA (análisis multivariante de varianza), en el pretest se evidencia que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre los grupos experimentales y control. Con el ANCOVA (análisis

multivariante de covarianza) posttest-pretest, se confirmaron diferencias significativas entre ambas condiciones.

Los datos arrojados en el estudio develan que antes de la intervención, los niños presentaban dificultades para leer, ya que les costaba decodificar los sonidos de las palabras. Luego del programa de intervención aplicado por los autores de la investigación, se notó una mejoría en su conciencia fonológica, lo que favoreció en los estudiantes la adquisición de un mayor grado de comprensión lingüística que incide positivamente en el aprendizaje inicial de la lectura, reduciendo así las dificultades en el aprendizaje que puedan surgir en esta etapa. Cabe resaltar que este estudio Por otro lado, es claro que la intervención orientada a la mejora de la conciencia fonológica junto con la práctica de la escritura mejora el conocimiento ortográfico y la memoria de palabras con regularidad ortográfica,

En Omán Asia, el estudio realizado por Al-Qaryout, Abu-Hilal, Alsulaimani (2013) se propuso validar la fiabilidad de un nuevo cuestionario psicométrico para la identificación de la presencia o ausencia de posibles dificultades de aprendizaje. Los participantes fueron 410 estudiantes, quienes se sometieron a la prueba, realizada por sus docentes. Para el manejo de la información recolectada se utilizó el análisis factorial confirmatorio con *AMOS 16*.

Con lo anterior se logró concluir que: 1) las DA tienen una correlación negativa con el logro académico, debido a que estas personas diagnosticadas no se sienten incluidas en las competencias académicas solicitadas, no existe un verdadero vínculo inclusivo en su proceso y hay una sensación de rezago ante sus ritmos de aprendizaje diferentes; 2) las capacidades como memoria y percepción están relacionadas con la lectura, la escritura y las matemáticas, por ende, para mejorarlas se debe explorar en actividades concernientes, es decir, no se trata solo de manejar

el individuo que posee una DA, sino fomentar procesos cognitivos generales con todos los estudiantes que posibiliten la integración de habilidades que facilitan el aprendizaje; 3) son necesarias futuras investigaciones donde se puedan incluir baterías de pruebas, esto con el propósito de abrir nuevas alternativas en el manejo de las DA, así como brindar mayor información al campo.

Adicionalmente, dentro de las investigaciones indagadas se generó un acercamiento ante las DA en relación con otras condiciones de discapacidad, por lo cual se tomó en cuenta un estudio realizado por Fernández-Lozano, Puente-Ferreras y Ferrando-Lucas (2011) en donde, desde un análisis documental se correlacionó el diagnóstico del síndrome X frágil (SXF) y las DA en lectura y escritura. Es válido señalar, que este síndrome tiene que ver con una alteración en el desarrollo, hereditario, asociado al cromosoma X que ocasiona discapacidad intelectual (Mingarro, Ejarque, García y Aras, 2017). De acuerdo con Fernández-Lozano et al, (2011) el síndrome SXF se evidencia en retrasos madurativos en la adquisición del lenguaje, hiperactividad, déficit atencional y defensividad táctil.

Estos autores también mencionan que, el 11% de niños con SXF a los 5 años no habla o posee dificultades para hacerlo, lo cual se relaciona directamente con una dificultad comunicativa y de desarrollo. Con relación a la lectura, comprendiendo los niveles de retraso madurativo, los métodos de enseñanza a implementar deben tener en cuenta procesos como: la palabra global, visual, sensorial, asociación dibujo- nombre y el *logo reading system*, entre otros. En cuanto a los procesos de la escritura, es necesario iniciar con un entrenamiento kinestésico, que permita al individuo con SXF prepararse para el alto nivel de complejidad del grafo y en general al hablar de niños con SXF y DA en lectura y escritura, se debe optar por un entorno escolar adaptado a las

condiciones del niño, enfatizando la motivación, el aprendizaje sin interrupción y la disposición del maestro con el propósito de evitar un bajo rendimiento académico (Fernández-Lozano et al, 2011)

Frente al manejo de investigaciones académicas como los proyectos de grado, se encuentra en Colombia Gómez (2016), quien realizó un estado del arte en el cual sugiere que las DA en lectura y escritura, tienen un carácter psicológico y se relacionan con el campo pedagógico. Esta revisión documental analizó trabajos de grado entre los años 2008- 2012, dentro de la licenciatura de psicología y psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Bases Teóricas

Las bases teóricas están compuestas por un cúmulo de fundamentos que permitirán describir los aspectos más importantes de las variables objeto de estudio. Al respecto, Delgado, Colombo y Orfila (2010) definen las mismas como “el conjunto de teorías y enfoques existentes sobre el tema de interés que le dan un sustento y fortalecimiento al objeto del estudio” (p.12). En consecuencia, se presentan los referentes teóricos para la presente investigación.

Orientación Educativa (OE)

La OE en Colombia se caracteriza por poseer un trasfondo teórico y disciplinar, desde los años 60 hasta el 2000 se evidencian cinco etapas de la OE 1) psicotécnica y orientación profesional, 2) orientación y asesoría escolar, 3) programas y proyectos de prevención y promoción, 4) orientación dentro del proceso educativo, denominándose como OE 5) campo interdisciplinar y de intervención educativa para problemas socialmente relevantes (Medina & Huertas, 2017).

Demostrando de este modo que la OE se sustenta en una normatividad que responde a las necesidades de la época, así como al contexto en el cual se desarrolla.

La OE es integral debido a que influye consciente e inconscientemente a la formación personal y social del individuo e integradora, porque incluye a todas las personas, no solo aquellas con dificultades. De esta manera la OE se entiende como un proceso colectivo y colaborativo, con una finalidad educativa y social, dirigida a la transformación de la realidad social. En consecuencia, la orientación debe presentarse a lo “largo y ancho de la vida” sin restringirse al espacio educativo, aportando a los escenarios comunitarios y productivos, estos últimos referidos al sistema laboral (Martínez & Martínez, 2011).

Desde la realidad educativa en las instituciones escolares, la orientación educativa se establece como un proceso de ayuda, prevención, intervención, asesoría escolar, atención al alumno como parte del proceso educativo, cuya finalidad radica en contribuir al sujeto la comprensión de sí mismo y del entorno (Medina & Huertas, 2017). De esta forma, la OE posibilita un apoyo constante para el manejo y mejora, de las distintas Dificultades de aprendizaje presentes en los estudiantes, durante su proceso formativo.

Por otro lado, Santana (2009), identifica la OE como un proceso de ayuda constitutivo en la actividad educativa, que debe contribuir en el desarrollo integral de las personas, de manera que ellos puedan establecer una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad, con miras a continuar un proceso de aprendizaje autónomo dentro y fuera de la institucionalidad.

Desde otra perspectiva se comprende la Orientación educativa dentro del ámbito escolar como “la ciencia de trabajar con los escolares para impulsar su aprendizaje, transformación y

expresión de todo su potencial y apoyarlos en aclarar sus objetivos y precisar las estrategias para lograrlos” (Velásquez, red de orientadores Usaquén citado por Brunal, 2015b)

Dificultades de Aprendizaje en Lectura y Escritura

Las dificultades de aprendizaje (DA) son comprendidas como trastornos heterogéneos que se presentan en la adquisición y el uso de la capacidad de escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o en las matemáticas, poseen un carácter intrínseco al individuo, que pueden relacionarse con una disfunción del sistema nervioso central, se presentan en cualquier etapa de la vida (*National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1991,2016*).

Las dificultades de aprendizaje en su definición inicial son entendidas como un trastorno neurobiológico limitante para el desempeño, se comprenden como una manifestación propia de los procesos de aprendizaje, relacionadas con factores neuronales, así como con el contexto sociocultural de los sujetos, de manera que afecta las competencias cognitivas, lingüísticas y socio afectivas (Isaza, 2001).

Para Lavigne y Romero (2004) las DA en lectura como es el caso de la dislexia, se presentan debido a: 1) problemas de percepción o discriminación viso espacial (dislexia de superficie); 2) errores lingüísticos (dislexia fonológica); 3) la combinación de 1 y 2 (dislexia mixta) y 4) errores al repetir y silabear palabras, además de hacer una lectura global, sin poder fragmentar las palabras (lectura lenta).

En cuanto a las DA en escritura como la disgrafía, corresponden a “una alteración neuropsicológica que provoca retrasos en el desarrollo y en el aprendizaje de la escritura, concretamente en la recuperación (uso de la memoria) de la forma de las letras y las palabras” (Lavigne & Romero, 2004, p. 67). Los precitados autores añaden que, dentro de la disgrafía, se

encuentran características como: 1. superficial: dificultades en la vía visual y léxica, 2. fonológica: fallo en la conversión del grafema-fonema, y 3. Mixta: implican aspectos enunciados en el numeral 1 y 2.

Desde otra perspectiva situada en el desarrollo, Celdrán y Zamorano (2013), proponen comprender las dificultades de aprendizaje como un retraso en el desarrollo, que implica que el sujeto necesita un mayor tiempo que el promedio de otros niños de su edad para lograr conseguir una habilidad en específico, por ello denominan que las DA son un “retraso en la adquisición de la lectura y escritura, como un desfase en su desarrollo, sería una demora en la adquisición de ciertas habilidades que se requieren para leer y escribir y no una pérdida, incapacidad o déficit para conseguirlo” (Celdrán y Zamorano, 2013, p.6).

Desde el campo de la salud, se entienden las DA como Trastornos Específicos de Aprendizaje (TEA), que consiste en

[...]un trastorno del neurodesarrollo con un origen biológico que es la base de las anormalidades a nivel cognitivo que están asociadas a los signos conductuales del trastorno. El origen biológico incluye una interacción de factores genéticos, epigenéticos y ambientales que afectan a la capacidad del cerebro para recibir o procesar información, verbal o no verbal, eficientemente y con precisión (DSM-5, 2014, p. 68).

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales [DSM-5] (2014), un individuo con TEA debe cumplir con cuatro criterios diagnósticos: a) dificultad en el aprendizaje y en las aptitudes escolares, b) la afectación de la aptitud académica se encuentra en un grado inferior en comparación cronológica, c) las dificultades de aprendizaje se manifiestan cuando las aptitudes escolares superan las capacidades limitadas del individuo, d) la explicación de

las dificultades de aprendizaje no corresponde a falencias en los métodos de enseñanza, discapacidades intelectuales, físicas u otros trastornos neuronales.

En Colombia, de acuerdo con el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, las DA son comprendidas como *alteraciones específicas en el aprendizaje escolar* las cuales no implican discapacidad, al ser un “conjunto de dificultades estrechamente asociadas con la adquisición de ciertas habilidades académicas, que no implican un detrimento en el funcionamiento cotidiano ni en la adaptación de los niños o jóvenes en quienes se diagnostican” (MEN, 2017, p. 46)

La Orientación Educativa y las Dificultades de Aprendizaje

La orientación educativa en el marco escolar, debe ser valorada y potencializada, así como la posición que ocupa el orientador en tanto profesional y agente de cambio. El papel del orientador tiene como finalidad contribuir a mejoras del sistema educativo; teniendo en cuenta los desarrollos y ritmos propios de la sociedad; su liderazgo aporta a las relaciones entre docentes, estudiantes y directivos dentro de una institución educativa (Martínez, Barrera & Krichesky, 2011)

Martínez y Huertas, (2017) establecen que el orientador educativo tiene a su cargo el área de *acompañamiento académico* donde debe brindar “apoyo académico a dificultades de aprendizaje” (p. 116). Situando una clara e indivisible relación entre la OE y las DA, donde la primera debe implementar mecanismos de acción para enfrentar las realidades cotidianas expresadas en la escuela, de manera que se establezca un apoyo, trabajo e intervención ante la presencia de las DA.

Desde la mirada de Brunal (2015a), se entabla que la OE tiene una responsabilidad de acción frente a distintos ámbitos de la realidad académica, uno de ellos enfocado en el óptimo desenvolvimiento escolar, denominado por la autora como el campo de “mejoramiento académico” donde se permite el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los sujetos, de forma que se fomente la comprensión y expresión oral y escrita de los estudiantes. En aras de potenciar al máximo la experiencia escolar del sujeto, entendiendo sus necesidades y procurando establecer mecanismos o rutas que permitan favorecer el proceso de aprendizaje.

Sánchez, García y García Rodicio (2011) refieren que el orientador educativo, cumple la función de “ayudar a los que ayudan” (p.51), y debe estar capacitado, para asumir las dos visiones involucradas en el abordaje de las DA: 1. conocer las necesidades concernientes a los estudiantes con DA y 2. las relacionadas con las necesidades de los docentes y agentes educativos involucradas en la atención de estudiantes con DA. Donde el orientador debe poseer el conocimiento de los procesos implicados la lectura y la escritura; reconocer las manifestaciones de las DA durante el desarrollo de los niños; usar instrumentos de identificación y detección de las DA en lectura y escritura; saber analizar la práctica docente (posibilidades y limitaciones); así como proponer intervenciones en los niveles local, curricular e institucional (Sánchez, García & García-Rodicio, 2011).

CAPÍTULO III

SENDERO METODOLÓGICO

Para iniciar este apartado, vale la pena destacar que la palabra metodología proviene del griego *método* (método) y de *logos* que significa teoría, por lo cual, la metodología explica el procedimiento y las técnicas que se emplean en cualquier investigación. (Duarte y Parra, 2014, p.25). En este sentido, para llevar a cabo la presente investigación fue necesario definir una metodología adecuada tanto al problema, como al desarrollo de sus propósitos. Por ello se describe en los párrafos siguientes el sendero metodológico utilizado en esta investigación.

Tipo de Investigación

Según el paradigma, fue una investigación de tipo cualitativa. Para Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) este tipo de estudio es comúnmente implementado en las disciplinas humanísticas, por ser una alternativa dinámica entre la indagación y los hechos, permitiendo la riqueza interpretativa, profundidad de los datos y posibilidad de expansión. De este modo, el presente trabajo efectúa una recolección, procesamiento y análisis de la literatura existente sobre OE y DA logrando un vínculo entre teoría y la lógica o razonamiento inductivo aportado desde el proceso investigativo (Hernández- Sampieri & Mendoza, 2018).

De igual forma para la visión de Martínez Miguélez (2006), la investigación cualitativa lleva inmerso un carácter holístico, integral, que permite ver el objeto de estudio desde muchos rincones, lo que implica por parte del investigador, un proceso de intensa observación y análisis con el propósito de formular respuesta a las interrogantes que se plantea el investigador en cuanto

a la generación de significados en los hechos objeto de su estudio. En este sentido, el trabajo investigativo que se presenta, lleva un proceso de profunda observación y análisis de los documentos consultados relacionados estos a la OE y las DA, lo cual permitió la recolección de información pertinente al caso objeto de estudio y la posterior organización de esa información de manera que pudo construirse un todo provisto de lógica y coherencia que da respuesta a la pregunta de investigación formulada.

Dentro del paradigma cualitativo, destacan varios métodos de abordar la investigación. En el caso particular de este trabajo investigativo, el método utilizado fue la hermenéutica. Para Martínez Miguélez (2006) la hermenéutica se basa en “la observación e interpretación de hechos, fenómenos y textos que permita la comprensión del fenómeno del estudio” (p.105). Es así como, la autora de esta investigación realizó una observación a profundidad de documentos relacionadas con los descriptores de la investigación OE y DA que implicó un proceso dialéctico que llevó a una comprensión adecuada de dichos descriptores, de su relación e importancia. Este método implicó también develar nuevas relaciones entre los descriptores que permitieron dar respuestas los objetivos de la investigación.

Según el nivel de análisis, este estudio es de alcance descriptivo, ya que parte desde un razonamiento inductivo que va desde lo particular a lo general para comprender, explorar y describir el lugar de la orientación educativa en Colombia a la luz de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura (Hernández- Sampieri & Mendoza, 2018). En este orden de ideas, este trabajo exploró la OE y DA como un fenómeno indagado desde los hechos normativos dictados en Colombia durante un periodo de 1990 hasta la actualidad, permitiendo la profundización y recolección de los datos para un análisis coherente de la información.

Diseño De La Investigación

El diseño de la investigación fue de tipo documental, en vista de poder analizar un tema de manera profunda. En este sentido. Palella y Martins (2006) expresan:

El diseño bibliográfico o documental se fundamenta en la revisión sistemática, rigurosa y profunda del material de cualquier clase. Se procura el análisis de los fenómenos. Cuando se opta por este tipo de estudio, el investigador utiliza documentos; los recolecta, selecciona, analiza y presenta resultados coherentes. El investigador acude a fuentes: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como toda investigación, el propósito de esta, es el aporte de nuevos conocimientos. (p. 81)

Para el proceso de indagación de este trabajo de grado, se incluye la realidad de la orientación educativa en Colombia dotando este estudio con una perspectiva flexible que reconstruye los avances históricos de la orientación a partir de la observación y análisis a documentos normativos y diferentes investigaciones sobre las DA y dificultades específicas de aprendizaje en España, Venezuela, Omán y Colombia.

Técnicas E Instrumentos De Recolección De Datos

Técnica

De acuerdo a lo planteado por Ávila (2000) las técnicas de recolección de datos “son las distintas formas o maneras de obtener la información. Son ejemplos de técnicas: la observación directa; la encuesta en sus dos modalidades (entrevista o cuestionario), el análisis de contenido; entre otros” (p.32).

Bajo el enfoque cualitativo, la recolección de datos resulta fundamental, ya que lo que se busca no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico, sino obtener información sobre personas, contextos o situaciones en profundidad, para luego analizarlos y comprenderlos, logrando así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (Hernández, 2020, p. 583).

En este sentido, la técnica empleada en este trabajo, fue el análisis de contenido. Los datos de interés fueron recabados de las diferentes fuentes principales y secundarias que se consultaron. Está la técnica, “permite investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje” (Aigeneren, 2009, p.4). De igual forma, el análisis de contenido, es una técnica de investigación descriptiva y sistemática utilizada en campos de “análisis cualitativo de variables o en el estudio de la complejidad de un fenómeno entre otros” (Berelson, 1952; Sarabia Sánchez J. 1999, citado por Tinto, 2013, p. 140).

Asimismo, se utilizó esta técnica, debido a que “su elemento central de estructura conceptual, es la inferencia” (Aigeneren, 2009, p.10), lo cual contribuye al carácter descriptivo e investigativo de este trabajo, pues al realizar inferencias sobre los posibles caminos a emprender ante la OE en Colombia y su relación con las DA, se busca que este trabajo sea insumo para futuras investigaciones en este campo.

Instrumento

En relación a los instrumentos, se tienen que estos son para Hurtado (2012) “aquellos medios impresos, dispositivos, herramientas, formatos o aparatos que se utilizan para registrar las observaciones sobre un objeto en estudio” (p. 75). En consecuencia, para este estudio cuya

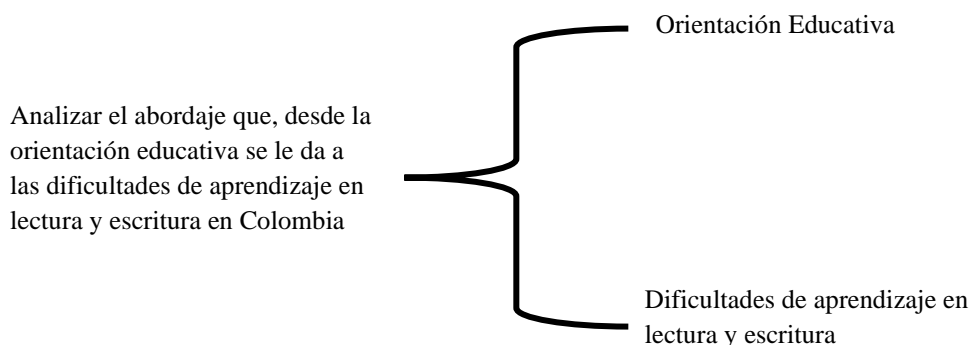
naturaleza del diseño fue documental, se hizo necesario la construcción de varios formatos que permitieron recoger de forma acuciosas, las informaciones de interés obtenidas a partir de la revisión y análisis de fuentes escritas, legales y electrónicas. Estos formatos se elaboraron en los paquetes de Microsoft Office denominados Word y Excel y fueron 4: Matriz de análisis de contenido, fichas de revisión analítica estructurada (RAE), matriz categorial y tabla de clasificación categorial.

Procedimiento Para La Recolección de los Datos

Para la recolección de los datos en este trabajo se procedió de la siguiente manera:

1-) Se realizó una primera revisión documental a través de la implementación de las categorías de búsqueda orientación educativa y dificultades de aprendizaje, basados en el diagrama de llaves No. 1.a priori

Diagrama de llaves No.1 A priori:



Nota: Elaboración propia

2-) Los resultados de la búsqueda del diagrama a priori, fueron depositados en el instrumento Matriz de análisis de contenido, lo que permitió clasificar aquellos documentos pertinentes o no a la investigación. (ver anexo 1)

3-) Los documentos seleccionados como pertinentes se analizaron minuciosamente a través de fichas de revisión analítica estructurada, con el propósito de ahondar en el contenido de los documentos, para seleccionar aquellos que aportan o no al trabajo de grado. (ver anexo 2).

4-) Se vaciaron en la matriz categorial los documentos definitivos para la investigación. En este paso también se elaboró un diagrama de llaves No. 2 a posteriori, donde se explicitan las categorías emergentes el cual se muestra en el capítulo de los hallazgos.

La matriz categorial se construyó, porque permite recurrir constantemente al objeto de estudio y los propósitos de este trabajo (Aristizabal y Galeano 2008).

Para las precitadas autoras, el implementar un sistema categorial en investigación supone:

Su proceso de elaboración refleja, de alguna manera, la historia académica de la investigación: las discusiones teóricas y metodológicas que en colectivo se han dado, los tránsitos de un concepto a otro, de una teoría a otra, la necesidad de diferenciar referentes conceptuales y contextuales de las categorías que centran la investigación, los aportes de autores y participantes que van dando lugar a la necesidad de incluir categorías emergentes, agrupar unas o desagregar otras, dotar de sentido las categorías inicialmente propuestas que mantienen su vigencia y argumentar la no inclusión de algunas que con el desarrollo de la investigación muestran su no pertinencia (p. 164).

Seguidamente se presenta la tabla, que muestra el formato construido para la matriz categorial usada en este trabajo.

Tabla 1

Matriz categorial

CATEGORÍAS	LIBRO/REVISTA	ARTÍCULO	PÁGINAS	CONCEPTOS	PARÁFRASIS/CITA TEXTUAL	COMENTARIO

Nota: Elaboración propia

5-) Se elaboró la tabla de clasificación categorial con la intención de precisar la pertinencia de toda la bibliografía analizada en la investigación, buscando aterrizar el aporte de cada documento a la elaboración de las categorías de estudio. (Anexo 3)

Es válido señalar que, para evitar la pérdida de la información recabada, se realizó a medida que avanza la investigación un respaldo en unidades externas de almacenamiento. Es así, como esta investigación estratégicamente analizó desde la inquietud ante la OE en Colombia y la DA en lectura y escritura como fenómeno donde hay gran cantidad de datos para procesar (Tinto, 2013).

Fases del Proceso Metodológico

A los fines de la presente investigación, se detallan las fases o etapas que se ejecutaron, una vez delimitado el tema de estudio según lo propuesto por Martínez Miguélez (2006) cuando se abordan investigaciones desde el paradigma cualitativo:

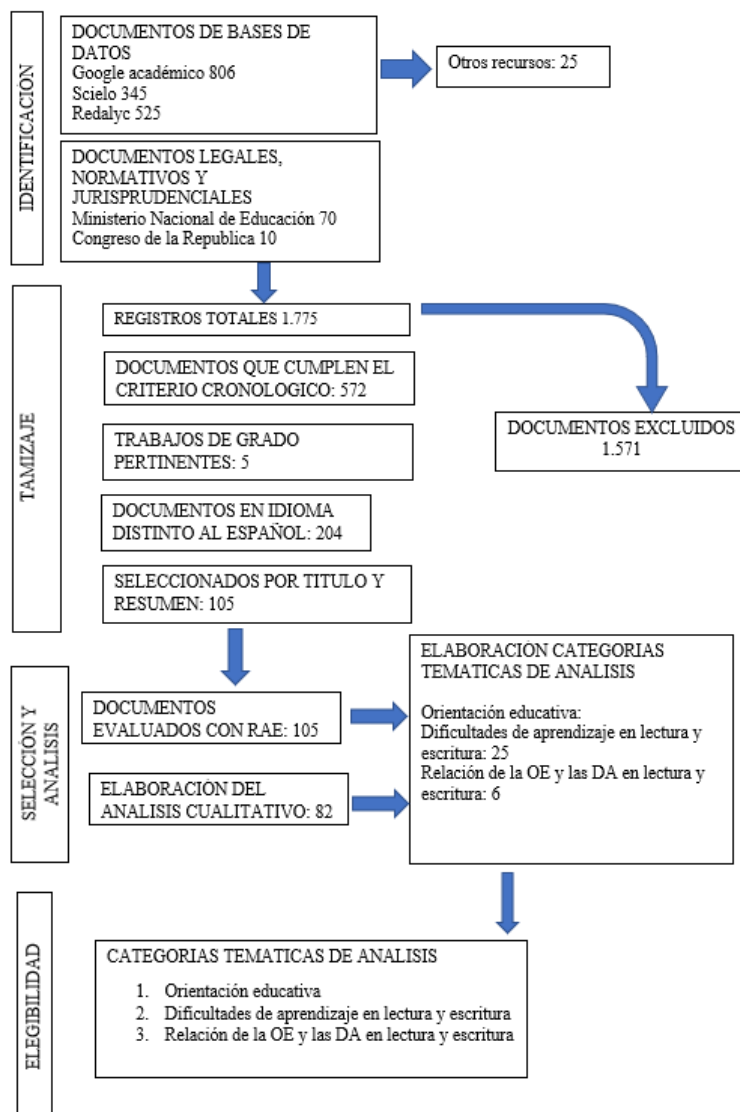
Fase I. Exploración: Esta etapa se inicia por relacionar e incluir distintos ejes temáticos profundizados durante el pregrado en psicología y pedagogía, para de esta manera establecer una amplia pertinencia de la investigación al campo de estudio. Se desarrolló un primer trabajo investigativo sobre qué es la orientación educativa como fenómeno, delimitando el problema a estudiar. Se redactó el planteamiento del problema, así como la pregunta de investigación y los objetivos del presente estudio.

Fase II. Descripción: Se desarrolló el marco teórico, descartando aquellos datos que no resultaran relevantes para el estudio e incluyendo todo aquel que tuviese importancia y que diera sustento a la investigación.

Fase III. Campo: Esta fase, se inició primero con el rastreo bibliográfico a partir de plataformas virtuales como Scielo, Redalyc y Google Académico, y de documentos legales del

Ministerio Nacional de Educación y del Congreso de la República respondiendo a la codificación a priori, condensada en el diagrama de llaves No. 1. En esta primera revisión se obtuvieron un total de 1.775 documentos relacionados a la temática del estudio que fueron colocados en la matriz de análisis de contenido. Seguidamente se realizó una depuración de los documentos encontrados tomando para ello los criterios de inclusión y exclusión. Este proceso depurativo documental, arrojó un total de 105 documentos a los cuales se les realizó un Resumen Analítico Estructural (RAE). Estas RAE permitió mirar con mayor profundidad el contenido de cada documento, lo que dio paso a la construcción de la codificación a posteriori condensada en el diagrama de llaves número 2, de donde emergieron las categorías de análisis, permitiendo este paso, una segunda depuración de documentos, dejando solamente aquellos que coinciden con las categorías emergentes presentadas en el diagrama mencionado.

Fueron un total de 82 documentos seleccionados y cabe destacar que, muchos de ellos contenían información similar por lo cual, fueron nuevamente agrupados quedando en definitiva un total de 65 documentos, los cuales fueron colocados en la matriz categorial para posteriormente hacer el proceso de análisis de contenido. Para clarificar el proceso realizado en esta etapa se presenta el siguiente diagrama de flujo que muestra la identificación, el tamizaje, la selección, el análisis y la elegibilidad de los documentos revisados en el presente trabajo de grado.



Nota: Elaboración propia

Fase IV. Generativa: En esta fase, se realizó la lectura y proceso hermenéutico de los 65 documentos seleccionados de donde fueron emergiendo los datos con los cuales se construyó los hallazgos de la investigación en correspondencia con cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Seguida a esta construcción teórica, surgieron también los insumos con los cuales se elaboraron las conclusiones y recomendaciones del presente estudio.

Criterios De Inclusión Y Exclusión De Los Documentos

Para la inclusión y exclusión de los documentos, se organizaron los mismos según estos parámetros:

Inclusión

- Documentos con un periodo cronológico desde 1990 hasta la actualidad que respondieron a los vectores de búsqueda, orientación educativa, dificultades de aprendizaje en lectura y escritura.
- Técnicas de búsqueda ligadas a la virtualidad.
- Trabajos de grado.
- Presentaciones gubernamentales en eventos de secretarías de educación o ministerios de educación.
- Leyes, decretos y resoluciones dentro del marco constitucional, legal y jurisprudencial del país de origen (Colombia).
- Blogs de carácter académico.

Exclusión

- Documentos sin criterios científicos o académicos.
 - Blogs de opinión.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

En este capítulo se presentan los resultados de la indagación, recopilación y análisis de los documentos consultados en torno a los vectores investigados y que para un mejor orden se muestran conforme a los propósitos específicos presentados en esta investigación

1. La Orientación Educativa (OE): Una disciplina en construcción

Para el desarrollo de este segmento se parte de un abordaje macro a las diferentes construcciones sobre la orientación educativa desde teóricos en España, Colombia y Centroamérica, reconociendo así la vitalidad de investigar sobre la OE. Seguidamente, se plantea un aterrizaje histórico a la orientación educativa en Colombia mostrando el quehacer del orientador y lo difuso que podría llegar a ser la implementación de sus acciones dentro de los programas normativos presentes en el país. Finalmente, se busca dar luces sobre el desarrollo cambiante del orientador como sujeto profesionalizado con múltiples rostros, matiz que hace relación a la multidisciplinariedad de los orientadores en Colombia.

Desde una perspectiva holística, la orientación educativa se considera como una disciplina de intervención sustentada desde un trabajo multidisciplinar; dirigido a todas las personas, en busca del desarrollo y la prevención integral a lo largo del ciclo vital; teniendo como finalidad que el sujeto pueda aceptarse a sí mismo, tomar decisiones y desarrollar su personalidad, es decir, se auto oriente (Medina & Huertas, 2017). En ese sentido, ese proceso constituye al individuo, le permite apropiarse de sí mismo y su espacio en el medio que lo rodea, asumiéndose como sujeto de derechos, con responsabilidades civiles; que debe efectuar acciones concretas en pro de su

bienestar y el progreso social, por lo que no es extraño, que este camino se emprenda desde sus primeros pasos a través de un estrecho vínculo con la educación, que será a fin de cuentas la propulsora de proyecciones futuras.

“La orientación educativa ha sido asociada con la psicología, la medicina, la sociología y la pedagogía, entre otras ciencias” (Medina & Huertas, 2017, p.26). Esta construcción polisémica del término está anclada al desarrollo histórico del mismo, así como al impacto social, político y educativo de la orientación, ubicada en el marco de la institucionalidad de la escuela. De acuerdo con, Medina y Huertas (2017) “la orientación cumple con objetivos académicos y sociales de forma simultánea, a través de los cuales asegura la responsabilidad social de la escuela” (p. 115) lo anterior indica que, la relación escuela- sociedad, implica una labor orientadora y cumple el propósito de vínculo continuo y persistente, entre el presente y el devenir.

La OE es integral debido a que influye consciente e inconscientemente a la formación personal y social del individuo e integradora, porque incluye a todas las personas, no solo aquellas con dificultades. De esta manera la OE se entiende como un proceso colectivo y colaborativo, con una finalidad educativa y social, dirigida a la transformación de la realidad social. En consecuencia, la orientación debe presentarse a lo “largo y ancho de la vida” sin restringirse al espacio educativo, aportando a los escenarios comunitarios y productivos, estos últimos referidos al sistema laboral (Martínez & Martínez, 2011).

En este orden de ideas, se comprende a la orientación educativa como un proyecto que trasciende la institucionalidad de la escuela, para llegar a la cotidianidad de la vida misma; que involucra no solamente a los agentes educativos sino a la sociedad en sí misma; que no posee un ciclo de caducidad, sino que se acciona y redirecciona en distintas etapas de la vida de los sujetos,

para servir como un sistema de apoyo y guía ante la presencia de nuevas decisiones o solución de diversos obstáculos.

Según el movimiento latinoamericano de orientación encabezado por la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación (RELAPRO) la orientación educativa, como proceso pedagógico implementado a partir de ámbitos académicos tanto formales como no formales que potencien el desarrollo total del ser humano. Desde el cual se enuncian cuatro líneas de acción: 1) prevención psico-social, 2) asesoría de proyectos de vida, 3) promoción del desarrollo psicosocial o socio afectivo de la comunidad educativa y 4) mejoramiento académico (Brunal, 2015b).

De acuerdo con Brunal (2015b), la OE en la línea del mejoramiento académico¹ Se entiende como “proceso educativo que tiene entre sus propósitos ayudar al alumno a: descubrir sus propios intereses, valorar sus fortalezas e identificar sus puntos débiles con la finalidad de mejorar el rendimiento en actividades escolares” (p. 19). En correspondencia a esta línea se comprenden dos grandes labores a desarrollar:

[...]proponer, al interior de una institución escolar, rutas y protocolos para la remisión de estudiantes a los programas de Asistencia Individual a los Problemas de Aprendizaje y Asesoría Grupal para el éxito académico [...] permite potenciar y fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes (Comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita)

¹ Para efectos del presente trabajo se vinculará la categoría de mejoramiento académico propuesta por Brunal (2015b), con la de acompañamiento académico situada por Martínez y Huertas (2017), entiendo que ambas hacen referencia al fortalecimiento de las habilidades, aptitudes e intereses de los individuos en relación con el proceso de aprendizaje dentro del contexto académico, lo cual corresponde al área de gestión académica, establecida dentro de las funciones esenciales del docente orientador de acuerdo con la resolución 15683 de 2006. S

Se opta por la categoría acompañamiento académico al considerarla más acorde con el marco normativo colombiano, además de considerarla más empática con el sujeto.

para favorecer el proceso de aprendizaje y el aprovechamiento de su experiencia escolar. (Brunal, 2015b, p. 20- 21).

En un estudio realizado para la Asociación Colombiana de Orientación Educativa (ACDEOE), Brunal (2015a) entabla que la OE en Colombia se enfoca en la asesoría escolar como proceso pedagógico con aplicación en todos los ámbitos 1) intrapersonal, 2) interpersonal, 3) escolar, 4) laboral y 5) comunitario; con miras a potenciar el desarrollo humano. “Este proceso que puede tener lugar en cualquier momento del ciclo vital, puede tener mayor pertinencia durante los fenómenos transicionales y/o situaciones críticas o relevantes propias de las trayectorias académicas y sociales” (Brunal, 2015a, p. 2).

Sin embargo, según el precitado autor, en el contexto colombiano se denota una gran distancia entre el “Deber ser” y el “Ser actual” frente al orientador y el asesor educativo, pues hay confusión ante el quehacer profesional, al igual que un poco reconocimiento de la labor desempeñada por los orientadores. Primando un énfasis desde las políticas institucionales y la Secretaría de educación en el “Hacer” dejando de lado la necesidad de “superar la perspectiva asistencial de las acciones y potenciar el ejercicio pleno de los derechos y el desarrollo integral en cada una de las personas de la sociedad educativa desde acciones de autocuidado” (Brunal, 2015b, p. 9).

Documentación más reciente, manifiesta que en Colombia se ha logrado establecer una concepción más homogénea concretada por el MEN y aceptada por los profesionales educativos, en cuanto a lo que sería la orientación escolar, entendida como:

un proceso pedagógico, dinámico, integral e integrador, especializado, continuo, planificado, de acompañamiento y asesoría desde la atención y prevención de riesgos

psicosociales, familiares y académicos, como en la promoción del ejercicio de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, encaminado a fortalecer el desarrollo humano con la participación corresponsable de los demás integrantes de la comunidad educativa. (Plan nacional de orientación escolar, 2021, p. 38)

La OE antes presentada corresponde a un nivel macro, que responde a cómo está situada la labor orientadora dentro del discurso disciplinario moderno, lo cual da luces sobre el desarrollo continuo y permanente de la OE. Ahora bien, es necesario comprender cómo este discurso ha permeado la realidad colombiana, el quehacer orientador y las dinámicas de acción implementadas dentro de los programas, protocolos y/o normativas del país.

1.1. Colombia Territorio Difuso para la Orientación Educativa

La orientación educativa en torno a las políticas educativas comprende cinco períodos históricos hasta la actualidad en el territorio Colombiano 1) desde 1900 hasta 1960 en una instrumentalización de la educación; 2) alrededor de 1970 donde los servicios de orientación ampliaron en el campo de acción y fortalecimiento de la orientación y asesoría escolar; 3) durante 1980 en el cual se empezaron a hallar nexos entre la OE y el currículo; 4) vista de la orientación desde un campo más educativo, y finalmente 5) la orientación como campo interdisciplinar.

La época entre 1900 y 1960, evidencio en la orientación un énfasis relacionado con la psicotécnica y la orientación profesional, donde la consejería tomó un papel importante en las instituciones bajo la visión de ayuda o asistencia personal e individualizada y se enmarca en una lógica asociada a la necesidad de medir al sujeto. Es por ello que surgieron leyes como la Ley 39 de 1903 que estipulaba Normas hacia la enseñanza técnica, pero es hasta 1914 donde se logró reglamentar la enseñanza agrícola en diferentes regiones del territorio nacional colombiano. La

orientación logró unificar la educación de bachillerato con la enseñanza técnica industrial como se estipuló en el Decreto 2433 de 1959.

Es hasta 1954 que se logró la creación de seis institutos de estudios psicológicos y de orientación profesional con el fin de capacitar a los estudiantes para el reconocimiento de sus habilidades técnicas acorde a las demandas de entidades territoriales, acciones que fueron reglamentadas por el Decreto 3457 de Noviembre 27 de 1954; aunque fue al año siguiente que la Universidad Pedagógica de Colombia crea el Instituto de Psicología y Orientación Profesional, abriendo espacio a estudios centrados en la organización de los Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional (Mosquera, 2013).

Con el Decreto 0206 de septiembre de 1957 el Ministerio de Educación Nacional modifica los Institutos de Estudios Psicológicos y de Orientación Profesional hasta estructurar un Centro de Psicotécnica y Orientación Profesional, el cual revelaba la importancia de establecer servicios de orientación educativa para estudiantes de bachillerato en Colombia. El Centro de Psicotécnica y Orientación Profesional aplicó encuestas y análisis frente a la escogencia de profesión a los bachilleres, al igual que diseñó estrategias y materiales para la orientación profesional en colaboración con la Secretaría de Educación de Bogotá (Mosquera, 2013).

En 1959 con la realización del seminario gran colombiano de orientación profesional en Bogotá se acordó entre los países Panamá, Ecuador, Colombia y Venezuela el ofrecer servicios de asesoría y orientación profesional en colegios de bachillerato; lo cual permite que con el Decreto 045 de Enero 11 de 1962 la Educación Básica Media colombiana tenga un plan de escogencia y orientación vocacional para el bachillerato permitiendo “una orientación vocacional como actividad co-programática” (Mosquera, 2013, p. 11).

Pero es hasta 1966 con el tercer seminario de facultades de educación en la Universidad de Antioquia que se concluyó la necesidad de la orientación profesional en todos los cursos escolares; acciones que requirieron que la Universidad Pedagógica Nacional al año siguiente, ofertará la especialización de orientación profesional para los profesores de psicopedagogía, pedagogía y a los psicólogos.

La década de 1970 es marcada por el fortalecimiento del servicio de orientación y asesoría escolar, ampliando el campo de lo psicopedagógico y fortaleciendo a toda la comunidad educativa. En 1973 se creó la asociación colombiana de especialistas en orientación y consejería escolar seguida por el Decreto 080 de 22 de enero de 1974 el cual ofrece servicios de orientación y asesoría escolar en los establecimientos educativos. En paralelo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) amplió el marco normativo de la labor orientadora con la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974 creando servicios de orientación y asesoría escolar en primera medida, reconociendo una prevención temprana de “enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas” (Borja, 2016, p. 1).

Al igual, la Resolución 2340 de 5 de abril de 1974 determina en su artículo 1 que en los establecimientos educativos contarán con un asesor por cada 250² estudiantes. Según los artículos 2 y 3 el MEN (2021), reconoce las funciones del servicio de orientación y asesoría centradas en desarrollar acciones, brindar asesoría acorde al desarrollo personal, facilitar al estudiante un

² Esta propuesta, se establece al acoger lo propuesto por la UNESCO en 1974 donde se establece “una Ratio de un (1) orientador escolar por doscientos cincuenta (250) estudiantes”, (plan nacional de orientación escolar, 2011, p.43) con el propósito de alcanzar una efectividad de atención directa de los profesionales.

Esta recomendación también ha sido avalada por ASCA (Asociación Americana de Orientadores Escolares), la AIOEP (Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional), la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España). Aunque en la actualidad el único país que se acopla a la ratio avalada mundialmente es Finlandia con una ratio de 1 para cada 245 estudiantes, según el informe International school-based counselling scoping report. Counselling Minded.

conocimiento y apoyo para una adecuada integración en el entorno escolar y vida en comunidad (Borja, 2015). Esta normativa fue complementada por la Resolución 4305 de 1974 donde se enunciaron condiciones para el cumplimiento de las funciones de la orientación. En 1979 con la creación del INEM³, así como desarrollo del manual para la psico-orientación escolar, se inserta el concepto de orientación psicopedagógica, recogiendo a los *problemas de aprendizaje* y la convivencia escolar, de forma que el orientador se convirtió en aliado de la comunidad educativa (docentes, directivos, familias) al asesorarlos para un mejor conocimiento de los educandos. En 1979 con la creación del del INEM⁴, así como desarrollo del manual para la psico-orientación escolar, se inserta el concepto de orientación psicopedagógica.

En 1979 con la creación del INEM⁵, así como desarrollo del manual para la psico-orientación escolar, se inserta el concepto de orientación psicopedagógica, recogiendo a los *problemas de aprendizaje* y la convivencia escolar, de forma que el orientador se convirtió en aliado de la comunidad educativa (docentes, directivos, familias) al asesorarlos para un mejor conocimiento de los educandos.

En el periodo de 1980, la orientación es llevada al currículo a través de programas y proyectos permitiendo un relacionamiento con toda la comunidad educativa y fortaleciendo la formación integral iniciando a pensarse en la OE gracias al inicio del proceso de escolarización como proceso asociado a habilidades técnicas. Puesto que surgió la resolución 13342 del 23 de julio de 1982 con un conjunto de funciones administrativas y especificaciones del cargo como orientador y consejero para la educación básica secundaria y/o media vocacional, de igual manera

³ INEM: Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada

⁴ INEM: Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada

⁵ INEM: Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada

esta resolución aclara frente a la dependencia de los orientadores educativos de la figura del Rector perteneciente a cada institución (MEN, 2021).

Además, durante el año de 1982 se estableció la Resolución 12712 del 21 de julio la cual determina la orientación escolar para los niveles de educación básica y media vocacional, dando mayor especificación en la asignación del orientador en cuanto a su objetivo labor y prestaciones de servicio, es así que el artículo número seis dice:

Con el fin de que el orientador escolar disponga del tiempo necesario para desarrollar los programas establecidos por la presente norma, no tendrá asignación académica, ni turnos de vigilancia disciplinaria; su vinculación será de tiempo completo con obligación de permanecer en el plantel toda la jornada.

Parágrafo: Dado el carácter docente del cargo de orientador escolar, para todos los efectos administrativos se regirá por lo establecido en el estatuto docente y sus normas reglamentarias (MEN, 2021, p.30).

Durante el mismo año, el Decreto 1235 de mayo 3 de 1982 introduce modificaciones a algunos decretos del mismo año, que se especifica en el artículo 2 numeral g:

Los docentes que desempeñen funciones de consejería y orientación de alumnos, dedicarán la totalidad de la jornada laboral al cumplimiento de las funciones propias de su cargo según las exigencias del plan de estudios y los manuales respectivos (p. 1)

Durante este periodo también se determinó la Ley 58 del 26 de diciembre de 1983 la cual reconocía la psicología como profesión, reglamentando su ejercicio en el país. En esta década se incursiona la orientación educativa en la universidad colombiana con programas de promoción y difusión de la oferta educativa superior, así como cursos de extensión o continuidad educativa.

Sin embargo, es hasta 1990 cuando la orientación se constituye como educativa al ser parte de los fines de la educación y su saber se incorpora al proyecto institucional basado en la premisa de que todos los docentes deben establecer actividades relacionadas con la orientación de los estudiantes. Con el Decreto 1860 de 1994 en el que se reglamenta la orientación como parte de los procesos pedagógicos y organizativos de las instituciones, bajo la finalidad de la promoción del desarrollo de la personalidad de los niños, niñas y jóvenes, se establece que “las entidades territoriales podrán asignar los orientadores escolares a las instituciones educativas” (Decreto 1860, 1994, art. 40, p. 20).

Debido a que, la base de toda sociedad son sus generaciones y que estas dependen de la transmisión de conocimientos para fomentar la evolución de sus pensamientos y costumbres, la orientación se sustenta a través de la educabilidad⁶, así se estipula en el artículo 92 de la ley 115 general de educación de 1994:

[...] debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país (p. 20)

Es con la ley 115 que se determina a la educación como un proceso permanente e integral, incluyendo así una preocupación por los aspectos emocionales e intelectuales. Apuntando en esta medida hacia la calidad educativa, donde la orientación educativa se constituye como un factor esencial dirigido hacia el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos. Cabe resaltar que

⁶Relacionado a la humanización, por la capacidad del sujeto de ser formado y aprender. Debido a la incompletud del hombre se da la flexibilidad del mismo al cambio. Esta posee ciertas características: Personal, intencional, dinámica, necesaria

en los artículos 4, 7, 13, 26 y 31 de la mencionada Ley, se instaure un posicionamiento de la orientación educativa, como necesaria y complementaria en los procesos profesionales, ocupacionales, el relacionamiento familiar y la construcción de programas vocacionales que promuevan el desarrollo regional y nacional.

Finalmente, desde los 2000 hasta la actualidad la orientación se consolida como campo interdisciplinar y de intervención educativa, siendo el puente entre la escuela y los problemas socialmente relevantes, así se constituye epistemológicamente logrando actuar fuera del ámbito escolar y es mundialmente acogida. Se evidencia una reactivación de las asociaciones de orientadores en el país. Aparece el Decreto 1850 del 13 de agosto de 2002 que reglamenta la jornada escolar de docentes y directivos docentes. Aquí se estipula en el capítulo II, artículo 6, que “todos los directivos docentes y los docentes deben brindar orientación a sus estudiantes, en forma grupal o individual, con el propósito de contribuir a su formación integral” (p. 2), esto sin dejar por fuera la especificidad de la labor orientadora, incluye a todos los docentes a ser partícipes de la orientación educativa.

Es con la Ley 1098 noviembre 8 de 2006, código de infancia y adolescencia que se da prioridad a la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes por parte de toda la sociedad colombiana, favoreciendo esta población con un interés superior a otras normativas. Lo anterior confirma la gran responsabilidad de docentes orientadores en Colombia debido a que su labor es vital en la garantía y protección de los niños, niñas y adolescentes, pues las instituciones educativas se enfrentan a nuevas maneras de asumir a los niños como sujetos de derechos que requieren, más que una enseñanza, un ambiente que brinde un estado de bienestar físico, síquico y fisiológico. Entre los artículos más significativos de esta ley encontramos:

Artículo 8. “Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes”, en relación con la garantía de sus derechos. (p.11)

Artículo 9. “Prevalencia de los derechos”. por sobre todo acto legal o por sobre otros (p.11).

Artículo 18. “Derecho a la integridad personal” protección de los niños, niñas y adolescentes ante cualquier acto de maltrato o vulneración (p. 13-14).

Artículo 23. “Custodia y cuidado personal”, cuidado permanente, personal e institucional por parte de familia e instituciones gubernamentales. (p.16)

Artículo 26. “Derecho al debido proceso”, los niños, las niñas y los adolescentes, tendrán derecho a ser escuchados y sus opiniones deberán ser tenidas en cuenta. Artículo 27. “Derecho a la salud”, atención médica, sin ninguna excepción para todos los niños, niñas y adolescentes que lo requieran (p.16).

Adicionalmente el artículo 42, hace referencia a que las instituciones educativas tendrán como obligación especial “Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten *dificultades de aprendizaje* o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica”. (p.27).

Posteriormente, en 2013 se dictó el Decreto 1965 de 11 de septiembre por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, este decreto determina en sus disposiciones finales lo siguiente:

Artículo 52. Orientación escolar. La orientación escolar de que trata el artículo 32 de la Ley 1620 de 2013 estará garantizada a través de los docentes orientadores pertenecientes a las plantas globales de las entidades territoriales certificadas y su incremento se efectuará conforme a lo establecido en los procedimientos para realizar modificaciones en las plantas de cargos del personal docente, directivo docente y administrativo

financiadas con cargo al Sistema General de Participaciones, consagrados en el Decreto número 1494 de 2005 y demás normas concordantes o modificatorias (p. 12).

De igual manera el artículo 52 especifica que las entidades territoriales deben cumplir con una gestión interadministrativa como estrategia clave para la convivencia escolar, este menciona:

Las entidades territoriales podrán adelantar las gestiones necesarias y las alianzas estratégicas a través de convenios interadministrativos con las instituciones de educación superior, tendientes a lograr que estudiantes de último semestre de las carreras de psicología, psiquiatría y programas afines, realicen sus prácticas de orientación escolar en los establecimientos educativos, de manera que contribuyan a fortalecer la convivencia escolar, a prevenir y mitigar la violencia escolar; y apoyen la formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la educación para la sexualidad (p. 12).

Desde 2013 con la Ley 1620 de 15 de marzo (Decreto 1965 / 2013) el estado colombiano dicta la creación del 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, donde el docente es visto como orientador mediador, lo cual no es muy claro para el desempeño del cargo pues un docente educador podría cumplir el rol de orientador y mediador, siendo difusas las labores especificar de los orientador escolar.

No obstante, es tan solo con dicha Ley que de manera directa “se incluye la figura del orientador escolar en la conformación del comité de convivencia” (MEN, 2021, p. 35) dentro de cada institución educativa.

Durante el 2015, el MEN desarrolló el Decreto Único del sector educación 1075 de 2015 en concordancia al Decreto 490 de 2016 que más adelante se modificó por el Decreto 2105 de

2017, en una recopilación de normatividad que cobija condiciones, necesidades y disposiciones del Ministerio de Educación Nacional aplicado a las entidades del sector educativo en los diferentes territorios nacionales, mencionando los siguientes artículos, donde se tocan aspectos relacionados con los docentes orientadores:

Artículo 2.3.5.6.1. Orientación escolar. La orientación escolar de que trata el artículo 32 de la Ley 1620 de 2013 estará garantizada a través de los docentes orientadores pertenecientes a las plantas globales de las entidades territoriales certificadas y su incremento se efectuará conforme a lo establecido en los procedimientos para realizar modificaciones en las plantas de cargos del personal docente, directivo docente y administrativo financiadas con cargo al Sistema General de Participaciones, consagrados en el Decreto 1494 de 2005, en la manera en que queda compilado en el presente Decreto, y demás normas concordantes o modificatorias. Las entidades territoriales podrán adelantar las gestiones necesarias y las alianzas estratégicas a través de convenios interadministrativos con las instituciones de educación superior, tendientes a lograr que estudiantes de último semestre de las carreras de psicología, psiquiatría y programas afines, realicen sus prácticas de orientación escolar en los establecimientos educativos, de manera que contribuyan a fortalecer la convivencia escolar, a prevenir y mitigar la violencia escolar; y apoyen la formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la educación para la sexualidad en relación al Decreto 1965 de 2013, artículo 52 (Decreto 1075, 2015, título 6, cap. 2, p. 173).

Artículo 2.4.3.2.2. Servicio de orientación estudiantil. Todos los directivos docentes y los docentes deben brindar orientación a sus estudiantes, en forma grupal o individual, con el propósito de contribuir a su formación integral, sin que la dirección de grupo implique para el docente de educación básica secundaria y educación media una disminución de su asignación académica de veintidós (22) horas efectivas semanales. No obstante, para apoyar el servicio de orientación estudiantil, en cumplimiento del artículo 2.3.3.1.6.5. del

presente Decreto, las entidades territoriales certificadas podrán asignar los actuales orientadores escolares a las instituciones educativas, según los criterios que defina el Ministerio de Educación Nacional en relación al Decreto 1850 de 2002, artículo 6 (Decreto 1075, 2015, título 3, cap. 2, p. 255).

En el año 2016 reglamentaron la Resolución 09317 4 de mayo la cual fue subrogada con la Resolución 15683 del 1 agosto del mismo año, donde se enuncia el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias de los educadores, el cual reconoce las funciones principales del docente orientador, donde se identifica el cargo de Docente orientador bajo el propósito de:

Desarrollar una estrategia de orientación estudiantil en el marco del PEI del EE, que permita promover el mejoramiento continuo del ambiente escolar y contribuya a la formación de mejores seres humanos, comprometidos con el respeto por el otro y la convivencia pacífica dentro y fuera de la institución educativa (Resolución 15683, 2016, p. 107).

Desde la Resolución 15683 se espera que el docente orientador contribuya al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en aspectos como la toma de decisiones, identificación de aptitudes e intereses, solución de conflictos y problemáticas interpersonales y participación en la vida *académica*, social y comunitaria (Resolución 15683, 2016). De este modo se exige un alto grado de diagnóstico y orientación por parte del orientador pues debe atender a el mejoramiento y monitoreo de los aspectos psicopedagógicos, sociales y convivenciales de todos los estudiantes y demás participantes de las instituciones educativas.

En el año 2017, la reglamentación nacional según el Decreto 2105 de 2017 modifica el Decreto 1075 de 2015, estableciendo en el Artículo 2.4.6.3.3 los cargos docentes de aulas, docentes

orientadores y docentes de apoyo psicopedagógico como distinciones en los tipos de cargos docentes, según menciona:

Docentes orientadores: son los docentes responsables de definir planes o proyectos pedagógicos tendientes a contribuir a la resolución de conflictos, garantizar el respeto de los derechos humanos, contribuir al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes, brindar apoyo a los estudiantes con problemas de aprendizaje, acompañar a los padres de familia, realizar el diagnóstico y seguimiento a los estudiantes que requieran una atención de orientación, y establecer contactos interinstitucionales que apunten al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo (Decreto 2105, 2017, art 2.4.6.3.3, p. 7).

De igual manera, durante este mismo año se dictó la Directiva 50 del 20 de octubre la cual da orientaciones sobre las funciones y horario de trabajo de los docentes orientadores para gobernadores, alcaldes y secretarios respectivos en cada entidad territorial. Esta directiva 50 del 2017 precisa que las funciones determinantes del docente orientador siguen siendo las mismas del manual de funciones ya antes mencionado en la Resolución 15683 de 2016, agregando que toda labor en el área de gestión administrativa no hace parte del cargo del docente orientador. Enmarcando así entre las funciones principales del docente orientador que:

Para el cumplimiento de sus funciones, los orientadores deben preparar un plan de trabajo basado en proyectos pedagógicos que surjan de las necesidades institucionales y en el marco del PEI, el cual debe aprobar el Rector. De acuerdo con el horario de la jornada laboral legal definido por el rector de las ocho (8) horas diarias, el docente orientador debe dedicar mínimo seis (6) horas dentro del establecimiento educativo al cumplimiento y ejecución de las actividades y funciones de su cargo (Directiva 50, 2017, p.1)

Hacia el año 2018, de acuerdo con la Directiva 02 del 20 de febrero el gobierno colombiano se modifica la Directiva 50 del 2017, definiendo en mayor medida los horarios de trabajo de los docentes orientadores. Reconociéndose así, que de las ocho horas establecidas para la labor del docente orientador debe cumplir mínimo seis horas dentro de la sede institucional; también se define que las horas restantes pueden ser fuera de la sede establecida, siendo amparados por el sistema de seguridad social. Siendo determinante según el MEN (2017) que:

La labor del orientador escolar en Colombia es netamente de prevención y promoción al interior de la institución educativa, facilitan la acción oportuna y dinámica, debido al contacto permanente que tiene con los docentes y acudientes en la formación de los estudiantes, la información que se obtiene a través del Servicio de Orientación Escolar es estrictamente confidencial tanto en el manejo de documentos, como la información que se tiene de los casos atendidos mediante asesoría dada, sin violentar la confidencialidad del caso, hace recomendaciones que ayuden a crear el ambiente adecuado al escolar para que asuma la vida en forma sana (p.37).

Para el año 2020, con la Ley 2025 del 23 de Julio que modifica la Ley 1404 de 2010 se establecen lineamientos para la implementación de Escuelas para Padres y Madres de familia y Cuidadores, donde se responsabiliza a las Instituciones educativas y al consejo directivo, incluyendo al docente orientador, de definir y diseñar propuestas y programas con el objeto de brindar a los padres, madres y cuidadores contenidos, metodologías y actividades que fortalezcan y acompañen las capacidades de los mismos.

Posteriormente en el año 2021, se presenta El Plan Nacional de Orientación Escolar dentro del sistema Nacional de Convivencia “apunta a la definición y construcción de orientaciones para la acción en el campo de la orientación escolar en Colombia” (MEN, 2020, p.4) mostrando la

necesidad de construir y ampliar las miradas críticas sobre la normatividad y la calidad de la labor como docentes orientadores.

1.2. El orientador educativo, un profesional con múltiples rostros

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que la labor orientadora ha sido atravesada por constantes cambios resultantes de la complejidad de la época, los avances o desaciertos del sistema educativo imperante, las denominaciones asociadas a las poblaciones con las que se trabaja, la coyuntura política, social y/o económica, entre otras. Dichos sucesos son marca indeleble en la normativa colombiana, no solo frente a la Orientación sino directamente hacia la educación.

Esta constante reconfiguración de la realidad con la cual trabaja la OE, es lo que matiza las funciones del Orientador Educativo, convirtiendo su desempeño profesional en una amplia y compleja gama de posibles acciones. Medina y Huertas (2017) enuncian las principales funciones desarrolladas por los orientadores en ocho grandes grupos: “atención a estudiantes, prevención y promoción, desarrollo personal y social, formación e intervención, generación de proyectos de vida, comprensión de fenómenos sociales que afecten la escuela, gestión comunitaria y acompañamiento académico” (p.112)

Son las acciones asociadas al acompañamiento académico, las de mayor interés en el presente trabajo, dado que en este campo el orientador educativo interviene en las problemáticas asociadas a la enseñanza y el aprendizaje “la labor orientadora busca comprender de manera integral a los niños y jóvenes, y los acompaña en sus diferentes logros y dificultades” (Medina & Huertas, 2017, p. 113). En este sentido, se encuentra una relación directa y proporcional entre la categoría de acompañamiento académico y lo propuesto por Brunal (2015) como mejoramiento

académico. A continuación, se presenta una tabla elaborado por Medina y Huertas (2017) que sintetiza algunas de las principales funciones del orientador educativo:

Tabla 1

Principales funciones de la orientación escolar

	FUNCIONES ESPECÍFICAS
ATENCIÓN	<p>Atención a docentes.</p> <p>Apoyo a dirección de grupo.</p> <p>Atención a estudiantes y docentes.</p> <p>Desarrollo de programas de bienestar estudiantil.</p> <p>Acompañamiento de casos individuales.</p>
PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN	<p>Trabajo con familias.</p> <p>Proyecto de vida y exploración de sueños.</p> <p>Proyecto de educación sexual.</p> <p>Escuela de padres.</p> <p>Abordaje de familias con situación de maltrato infantil y sexual.</p> <p>Prevención de consumo de sustancias psicoactivas.</p>
ACOMPañAMIENTO ACADÉMICO	<p>Participar en comités académicos.</p> <p>Asesorías personalizadas a padres y estudiantes.</p>

	Atención a necesidades educativas especiales
	Apoyo académico a dificultades de aprendizaje
GESTIÓN COMUNITARIA	Ubicación de estudiantes de servicio social comunitario.
	Remisión de casos especiales a entidades especiales.
	Evaluación del impacto de programas y currículo en la formación personal y social de estudiantes.
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Acompañar el crecimiento de los niños con su familia en una comunidad.
	Potenciar el desarrollo personal, ocupacional, y académico.
	Contribuir con las subjetividades
INFORMACIÓN E INTERVENCIÓN	Contribuir significativamente en cursos de acción en las vidas de los estudiantes.
	Evaluar si se requiere intervención correctiva que permita, a ese ser humano, a evaluar su camino
	informar en diversos temas a la comunidad educativa.
GENERAR PROYECTOS DE VIDA	Sembrar la “esperanza”.
	Diseño de orientación vocacional y profesional.
	Construcción de un proyecto de vida personal.
COMPRENDER FENÓMENOS SOCIALES QUE AFECTAN LA	Identifica factores externos que afectan la enseñanza y el aprendizaje.

ESCUELA

Estudiar las consecuencias de la sociedad actual.

Buscar marcos de referencia que permitan interpretar, de manera interdisciplinaria como ello represente en su contexto escolar

Fuente: Medina & Huertas, 2017, p. 116.

Una vez más, esta sinopsis demuestra la amplitud que posee la labor del orientador educativo en Colombia, dimensionando paralelamente la multidisciplinaria necesaria en el cargo. De este modo, cabe preguntar ¿cuál profesión posibilita desempeñarse como orientador educativo en Colombia? frente a esta premisa, aparecen los diversos campos de conocimiento involucrados en la labor orientadora, psicología, pedagogía, sociología, entre otros, demostrando la multidisciplinaria y la condición de que el rol del orientador se asocia más al desempeño de sus funciones que al título universitario que posea, esto se debe a que “en el país no hay pregrados específicos en orientación. Los orientadores son graduados principalmente de psicología, licenciaturas en psicopedagogía, trabajo social, y terapia ocupacional. Pese a ello, en la encuesta referida⁷, el 86.5% manifestó “tener la formación necesaria para desempeñarse como orientador” (Hernández, 2020, p. 3).

El decreto 1278 del 19 de junio de 2002 por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, cuyo propósito radica en establecer las relaciones apropiadas entre el Estado y los docentes bajo su cargo, como profesionales idóneos y competentes, que respondan a

⁷ Encuesta sobre “Percepción social hacia la orientación escolar” diligenciada por 1007 orientadores con el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá durante el Congreso en Orientación y Asesoría Escolar a finales de 2017 por el profesor Oscar Gilberto Hernández.

las necesidades del país y de la educación, así como que su labor sea medida bajo estándares apropiados de calidad y pertinencia. Este decreto en sus artículos 4, 5 y 6 estipula a grosso modo, que la función docente es de carácter profesional, que implica los procesos sistemáticos de enseñanza- aprendizaje desde el diagnóstico hasta la evaluación, además de incluir el manejo de actividades de índole formativa, cultural y deportiva previstas en el proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. No obstante, también se menciona que tanto los docentes, como los directivos docentes asumen “actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico” (art. 4, p. 1). Es de este modo, que la norma posibilita el concepto de docente orientador, ampliando el espectro profesional orientador a todos los educadores.

En concordancia, en el artículo 9 del Acuerdo 151 de 2010, se establecen unas funciones y un perfil profesional, para los docentes orientadores, legislando claramente un amplio desenvolvimiento de la labor orientadora, donde:

Los Docentes Orientadores son responsables de desarrollar labores profesionales que, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, corresponden al diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de acciones de orientación estudiantil tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto de la diversidad, las diferencias, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo humano y socioeconómico del país (p. 3).

Por otro lado, desde la Resolución 15683 del 01 de agosto de 2016 se estipulan los profesionales que pueden ejercer el cargo de docentes orientadores dentro del ámbito académico nacional, lo cual nos muestra la amplitud de opciones formativas que poseen los profesionales que ocupan el área de orientación educativa. Esto amplifica el espectro del actuar del orientador ante las múltiples funciones que se han enunciado con anterioridad y marca una notable preocupación, en cómo establecer una forma adecuada de cumplir a cabalidad con las funciones previstas, si se posee un conocimiento específico diverso, enfocado en necesidades distintas y con líneas de acción y corrientes de pensamiento muy diversos.

Dentro de la Resolución 15683, los profesionales que pueden ocupar el cargo de orientador educativo, se dividen entre licenciados y no licenciados, tal como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2.

Requisitos para ser orientador educativo según Resolución 15683

Profesionales licenciados	
Formación Académica	Experiencia mínima
Alguno de los siguientes títulos académicos: 1. Licenciatura en psicología y pedagogía. 2. Licenciatura en psicopedagogía (sola o con énfasis) 3. Licenciatura en pedagogía reeducativa 4. Licenciatura en cualquier área con título de posgrado mínimo a nivel de especialización en orientación.	No se requiere experiencia profesional mínima.

Profesionales NO licenciados	
Formación Académica	Experiencia mínima
Título profesional universitario en alguno de los siguientes programas: 1. Psicología (solo o con énfasis) 2. Trabajo social 3. Terapias psicosociales 4. Desarrollo familiar	No se requiere experiencia profesional mínima.

Fuente: MEN, Resolución 15683, 2016, p. 108.

Ahora bien, ante este amplio espectro de lo que es ser un orientador educativo o docente orientador. El III Encuentro Nacional de Orientadores celebrado en Zaragoza en el 2007, se propone que “el orientador debe ser un agente de cambio⁸, un gestor del conocimiento y un promotor de la ética organizacional, primando la visión global, liderando y no sólo gestionando, actuando, analizando y aprendiendo de la práctica” (citado en Martínez y Martínez, 2011, p. 257).

Desde este panorama normativo y epistémico que atraviesa la labor orientadora en Colombia, se puede vislumbrar el papel central que tiene el docente orientador como agente de cambio y mediador entre las instituciones sociales básicas. Aun así, existe una ambigüedad en el quehacer del orientador educativo, expresada en una legislación poco instaurada, una formación disciplinaria heterogénea e ineficientes condiciones laborales, como lo expresa Hernández (2020)

⁸ En palabras de Martínez y Martínez (2011) “El orientador, como agente de cambio, tiene que evitar las visiones reduccionistas y meramente descriptivas de la organización o institución, potenciando su capacidad para impulsar procesos de cambio e innovación” (p.258).

En Colombia hay un orientador escolar nombrado por cada 1.379 estudiantes. La tasa más baja está en Bogotá donde existe un orientador por cada 521 y la más alta en el departamento de Córdoba en el que cada docente orientador tiene a cargo 11.525 (p. 1).

Esto contradice lo estipulado en la Resolución 2340 de 5 de abril de 1974, donde se indica que debe existir 250 estudiantes por cada orientador educativo, en concordancia con lo preestablecido por la UNESCO.

El orientador con múltiples rostros, no es más que una alusión a la realidad que atraviesa este agente educativo dentro del sistema al que pertenece, donde la multiplicidad de requerimientos que tiene a su cargo desbordan sus funciones y su formación heterogénea, lo cual no facilita la inserción propicia o absoluta de rutas y/o protocolos que abarquen todos los campos demandados por la comunidad educativa. Lo cual se evidencia claramente, en la encuesta de percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá, donde se puede evidenciar de viva voz de los involucrados la percepción que tienen frente a su no lugar, el desborde emocional que acarrea, la pertinencia de su cargo, la presión constante que sienten, el sobrecargo de funciones, entre otras, de 1008 orientadores pertenecientes al sistema educativo oficial de Bogotá. (Hernández, 2018)

2.Las Dificultades de Aprendizaje (DA): una realidad de los sujetos, no sólo una cifra

En esta sección se abordan las diferentes perspectivas sobre las dificultades de aprendizaje como una realidad que acompaña a los sujetos que las manifiestan. Partiendo de que las DA son una construcción reciente por lo cual aún según el abordaje teórico que se tome, son comprendidas como retrasos, trastornos, problemas, dificultades, discapacidades, alteraciones, entre otros. Lo anterior, revela la gran preocupación ante el abordaje que se da a las DA pues la confusión en la

comprensión de este concepto también dificulta la labor de Orientación Educativa en Colombia puesto que no se tienen criterios claros y uniformes frente al diagnóstico y el manejo por parte del orientador.

Es así como, durante el desarrollo de este capítulo se tocarán dos asuntos de interés: en primer lugar, las DA asociadas al rol del orientador en Colombia; y en segundo lugar lo reciente de la construcción teórica de las DA lo que denota que a nivel disciplinar los diversos profesionales tanto del campo de la orientación como de las dificultades de aprendizaje pueden tener diferentes definiciones de las DA.

Desde autores como Celdrán y Zamorano (2013) establecen diferencias para comprender mejor las DA, por un lado, están las *alteraciones en el aprendizaje* que hacen parte de lo que se considera fuera del “rango de la normalidad” (p.6), puesto que se relaciona con una anomalía cerebral. Por otro lado, está el *retraso en el desarrollo* que establece una adquisición tardía de las habilidades por parte del niño. Así, el retraso estaría asociado “con un enlentecimiento en la maduración cerebral” (Román y Sánchez Navarro, 2004 citado por Celdrán y Zamorano, 2013, p.6) lo cual puede ser tratado desde oportunidades y tiempo dedicado para que el niño desarrolle sus habilidades.

Asimismo, los autores Celdrán y Zamorano (2013) definieron un nuevo concepto llamado *retraso lector* desligándose de la incapacidad o déficit, los autores abordan este concepto como una “demora” en el aprendizaje y ejecución de operaciones de leer y escribir, esto sea por afectaciones en factores afectivos, estrategias pedagógicas, o déficit neuronales, perceptivos y motores como lo son el “déficit visual, confusión espacial y direccional y déficit modal cruzado de ojo-oído-mano” (p.7) estas últimas no tan asociadas a la lectura y la escritura.

Las DA en su definición inicial son entendidas como un trastorno neurobiológico limitante para el desempeño, actualmente se comprenden como una manifestación propia de los procesos de aprendizaje, relacionadas con factores neuronales, así como con el contexto sociocultural de los sujetos, de manera que afecta las competencias cognitivas, lingüísticas y socioafectivas (Isaza, 2001), lo cual da lugar a preguntar ¿cómo los orientadores educativos diagnosticaron las DA si tienen tantos componentes neurobiológicos? teniendo en cuenta que desde el rol docente no hay las suficientes herramientas para trabajar o abordar componentes neuronales pues desde el *desarrollo integral* la labor de la orientación escolar se encarga únicamente de *asesorar* con bases científicas “en las áreas cognitiva, psicosocial y socioemocional” (MEN, 2021, p.39) impidiendo así cualquier labor de diagnóstico específico que aborde los trastornos neurobiológicos.

Las Dificultades de Aprendizaje, según Sánchez (2011), son alteraciones psicológicas relacionadas con la capacidad de los individuos en los procesos de lectura, escritura, la expresión oral, el razonamiento o las habilidades matemáticas, asimismo son problemas de aprendizaje que se manifiestan en “aquellos individuos que no mantienen el ritmo promedio de sus semejantes; [...] este tipo de problemas no son exclusivos de los niños y niñas en edad escolar, sino que también se pueden presentar en cualquier momento de la vida” (Roselli, Ardila, Lopera 1992 citado en Sánchez, 2011, p. 44).

La expresión DA, está relacionada también en el campo de la salud como Trastornos Específicos de Aprendizaje (TEA). De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales [*DSM-5*] (2014), un individuo con TEA debe cumplir con cuatro criterios diagnósticos: a) dificultad en el aprendizaje y en las aptitudes escolares, b) la afectación de la aptitud académica se encuentra en un grado inferior en comparación cronológica, c) las

dificultades de aprendizaje se manifiestan cuando las aptitudes escolares superan las capacidades limitadas del individuo, d) la explicación de las dificultades de aprendizaje no corresponde a falencias en los métodos de enseñanza, discapacidades intelectuales, físicas u otros trastornos neuronales. Además, los criterios para los TEA se deben codificar de acuerdo con los especificadores 1) con dificultades en la lectura (dislexia), 2) con dificultades en la expresión escrita (ortografía, gramática y puntuación) y 3) con dificultad matemática (discalculia).

Santrock (2020) refiere que el gobierno de Estados Unidos (1997-2004) parametrizó el término *problemas de aprendizaje*, como una discapacidad que se presenta cuando un niño tiene dificultades para aprender relacionadas con el lenguaje y el razonamiento matemático que se manifiestan en sus habilidades de leer, escribir, hablar y en su ortografía, lo cual a su vez está asociado con discapacidades físicas o intelectuales, trastornos emocionales o desventajas ambientales culturales o económicas. Desde este punto de vista, se engloban las DA como parte de las discapacidades que pueden presentarse en el sujeto a lo largo de la vida, lo cual tendrá cierta influencia en un mal desempeño escolar, deserción escolar, falta de empleo, desenvolvimiento exiguo en actividades cotidianas.

En concordancia, en Colombia a través del proyecto de Ley 108 de 2018, por medio del cual se establece la inclusión educativa de personas con dislexia, trastorno por déficit de atención con hiperactividad –TDAH- y otras dificultades de Aprendizaje, define la dificultad de aprendizaje, como “aquella afectación de los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y el cálculo matemático en sus diferentes niveles, entre otras causas por alteraciones neurobiológicas” (p. 12). Estableciendo así, la discusión dentro de la normatividad

colombiana sobre las DA dentro del ámbito de la educación inclusiva⁹, promulgando a su vez un debate sobre el manejo de la DA desde un marco constitucional, legal y jurisprudencial.

Cabe resaltar, que si bien el proyecto de ley 108 de 2018, no progresó satisfactoriamente en el marco legal, sí permitió abrir un campo de discusión disciplinar ante las instancias educativas del país, obteniendo un concepto por parte del Ministerio de Educación Nacional donde se situó la necesidad de promover procesos educativos inclusivos que permitan *brindar un adecuado manejo de las DA, a través de programas pedagógicos eficientes* y de calidad que tengan en cuenta las capacidades que poseen los niños para la construcción de aprendizajes de forma integral (MEN, 2017; Proyecto de Ley 108, 2018).

De este modo, al situar la inclusión educativa como mecanismo de acogida para comprender la DA, es fundamental abordar la labor del orientador en materia de inclusión y equidad en la educación, puesto que la inclusión de estudiantes con DA en el entorno educativo requiere un reconocimiento de “las condiciones que crean las necesidades particulares en la población estudiantil, desde los diferentes enfoques que se reconocen en la Política Pública Nacional” (MEN, 2021, p.22). Así que la inclusión y la equidad se implementan como procesos que “reconoce, valora y responde, de manera pertinente, a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes” (MEN, 2021, p. 22).

⁹ Si bien, está dentro de las labores del orientador brindar, facilitar y promover procesos de inclusión, en el Plan Nacional de Orientación Escolar que desde un enfoque de inclusión la orientación escolar “se centra en el fortalecimiento del desarrollo integral y la participación de toda la población, en un ambiente pedagógico y de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando desde los derechos humanos los apoyos requeridos para lograrlo” (MEN, 2021, p.22).

2.1. Las dificultades de aprendizaje en el entorno educativo

Para hablar de las DA, es importante comprender el intrincado mundo del que se sustentan, y es que la lectura, la escritura y el razonamiento matemático son habilidades cognitivas que necesitan de estructuras adecuadas en el sistema nervioso central para su desarrollo de acuerdo a los estímulos que perciben del entorno. En este sentido las habilidades cognitivas (lectura, escritura y razonamiento matemático) son procesos de aprendizaje complejos que necesitan de un plan educativo, estrategias pedagógicas o entrenamiento académico específico que permita establecer un desenlace propicio para todos.

María Paula¹⁰ de 13 años tiene problemas con la comprensión de las palabras, a veces nada tiene sentido. Juan José¹¹ de 7 años está en segundo de primaria, siempre lleva a casa notas de su docente quejándose porque aún no escribe correctamente. Alejandro¹² de 11 años tiene excelentes habilidades lingüísticas, pero no logra realizar operaciones matemáticas. En todos los niños antes mencionados, se muestra la cara de las denominadas dificultades de aprendizaje, pero ¿bajo qué medidas se establece que los niños poseen dificultades de aprendizaje?, ¿la escuela está brindando posibilidades de enseñanza para todos?

En el entorno educativo es común escuchar que algunos estudiantes poseen un bajo rendimiento académico, niveles mínimos de concentración, desinterés en los contenidos curriculares, descuido en las actividades autónomas y retraso en el cumplimiento de sus labores. ¿Pero puede esto deberse a la presencia de las DA? Generalmente es el docente de aula quien evidencia estas situaciones y las tramita con el orientador educativo o desde otras instancias, pero

¹⁰ Caso ficticio, interpelado a modo de ejemplo.

¹¹ Caso ficticio, interpelado a modo de ejemplo.

¹² Caso ficticio, interpelado a modo de ejemplo.

¿existe en Colombia un lineamiento para el manejo de las DA? ¿Cómo puede asegurar un docente que sus estudiantes poseen o no alguna DA?

De acuerdo con Acuña (2010) en las aulas aún existen estudiantes que no acceden, ni se apropian de los aprendizajes que plantea la escuela, debido a enfoques reduccionistas sustentados en mecánicas repetitivas y sin sentidos como las planas para aprender a escribir y la memorización de cifras no de operaciones, haciendo que los niños no aprendan a expresar un pensamiento propio. Por ello se hace necesario que los docentes manejen “situaciones intencionalmente pensadas donde la construcción de sentido sea lo que medien los procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza” (Acuña et al, 2010, p. 129).

En este sentido, se plantea que el entorno educativo juega un papel predominante en el manejo de las habilidades de lectura y escritura y en la aparición o no, de las DA, pues estas pueden ser dificultades en la enseñanza o a nivel pedagógico y didáctico, donde se intervienen más la labor de enseñanza de los profesores y no tanto las habilidades de los estudiantes. Es así que según Marchetsi (citado en Acuña et al., 2010):

Los problemas de aprendizaje de los alumnos están en gran medida determinados por su entorno familiar y social y por las características de la propia escuela. El tipo de enseñanza que se desarrolla en una escuela puede originar o intensificar las dificultades de los alumnos (p. 139).

Con relación al entorno familiar, existen investigaciones que enfatizan la aparición de DA en niños cuyos padres poseen dificultades como la dislexia (dificultades de la lectura) y la discalculia (procesamiento matemático), aunque no se conoce su relación genética. Otras investigaciones arrojan que las DA pueden asociarse a problemas durante el parto o en el desarrollo prenatal (Santrock, 2020).

El diagnosticar la presencia de DA en la escuela suele ser un proceso sumamente difícil. Según Santrock (2020) en Estados Unidos generalmente estos problemas de aprendizaje parten de una identificación inicial por el docente aula, quien se aproxima a un equipo interdisciplinar de especialistas que realizan diversas pruebas individuales de índole psicológico y educativo, además de otras asociadas a la memoria, habilidades visomotoras entre otras.

En las DA, se parte de un supuesto preestablecido en la formación del docente que espera ciertos resultados de un estudiante frente a la codificación y decodificación de fonemas¹³ y grafemas¹⁴ o de operaciones matemáticas, que de no presentarse establecen la etiqueta de niños con DA, pero al comprender la complejidad de las habilidades a desarrollar, es cuando se presentan los cuestionamientos sobre si la dificultad, se debe a procesos intrínsecos del sujeto, está siendo un reflejo de su contexto, es una falencia del tipo de enseñanza, se asocia a situaciones genéticas, etc. Es en este sentido que se comprende la difícil tarea de identificar la presencia o ausencia de las DA.

En referencia a las DA en lectura y escritura, aparece la necesidad de comprender la lectura y la escritura más allá de la interpretación de símbolos, para establecerlas como actividades de orden cultural. En este sentido, al abordar las DA en lectura y escritura no se trata de aplicar un método específico, debido a que esto dejaría por fuera infinidad de variables involucradas en el aprendizaje; para que esto no ocurra se debe plantear una intervención pedagógica que apunte a subsanar las deficiencias específicas del sujeto con DA para aprovechar sus fortalezas y a través

¹³ Unidad fonológica que no puede descomponerse en unidades sucesivas menores y que es capaz de distinguir significados (RAE).

¹⁴ Unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua (RAE).

de estas superar sus debilidades, valiéndose de todos los recursos en el medio, por ejemplo, el uso del teclado elimina las deficiencias en el trazo pero se enfatiza en el significado a comunicar-

Para evitar las dificultades en lectura y escritura, debemos introducir en el trabajo diario de aula variedad de materiales impresos con la finalidad de poner en contacto a los niños con diversidad de mensajes y comprometerlos a participar en variedad de experiencias de lectura y escritura, animarlos a producir textos y a leer sus propias producciones escritas, de esta manera se puede olvidar el uso del libro único que además de ser reduccionista elimina el interés por la lectura y por la producción de mensajes que respondan a la expresión del pensamiento y las necesidades sociales de comunicación (De Ramírez, 2000, p. 150).

En Colombia de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las DA se comprenden como trastornos específicos del aprendizaje, que son una “dificultad en la lectura, escritura o matemáticas que es específica y persistente a pesar de contar con procesos de enseñanza adecuados y contextos sociales y educativos pertinentes” (MEN, 2020, diapositiva 11). Estos trastornos son identificables en la escuela, por lo cual es responsabilidad de los establecimientos educativos oficiales y privados evidenciar los signos de alerta asociados con problemas en la lectura (dislexia), la escritura (disgrafía) y el cálculo (discalculia), de acuerdo con el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en los niños con trastornos específicos en el aprendizaje directamente en el área de lectura y escritura se puede observar en el aula formal, los detalles siguientes:

En la lectura:

- Tienen dificultades con la lectura en voz alta y en silencio.
- Omiten sílabas de las palabras que leen, cambian las palabras y se “inventan” otras, tienen dificultades para atender a los signos de puntuación y pueden saltarse de renglón mientras leen.
- Les cuesta leer palabras de su propia lengua que no sean muy frecuentes o comunes.
- Les cuesta leer pseudopalabras, esto es, palabras que no existen en su lengua materna, pero que tienen una configuración parecida a aquellas propias de su idioma.
- Les cuesta trabajo diferenciar palabras homófonas (p. ej.: tubo y tuvo; votar y botar).
- Si una letra se cambia en una palabra y da origen a otra distinta, les cuesta diferenciar la palabra original de la nueva (p. ej.: meta y mesa, salto y salmo). Lo mismo ocurre si se cambia el orden de las consonantes en una palabra dada (p. ej.: freno y ferno, falso y flaso).
- Leen sílaba a sílaba y les cuesta integrar palabras y oraciones.

En la Escritura:

- Cuando escriben, confunden unas consonantes con otras, de modo constante y sistemático (p. ej.: b con d, p con g, t con f).
- Omiten sílabas o letras en las palabras que escriben y tienen dificultades para reconocer el inicio y fin de una palabra y sus límites con otras. Por ello, en muchas

ocasiones escriben como hablan. No segmentan el discurso escrito en palabras diferentes unas de otras.

- Intercambian letras en palabras que tienen sílabas complejas y que no les son frecuentes (p. ej.: pueden escribir falmigo en vez de flamingo).
- Pueden escribir en espejo o al revés determinadas letras.
- Su producción escrita mejora si pueden copiar, pero no si les dictan. (MEN, 2017, p.47).

En una presentación desarrollada en Medellín, Colombia el MEN (2020), retoma los signos a tener en cuenta para identificar las DA, a la vez que plantea un posible esquema de abordaje pedagógico para los trastornos específicos del aprendizaje, donde aparece la secuencia de acciones a seguir, así como los actores que deben estar involucrados en el manejo de las DA, tal como lo muestra la figura 1. Desde este enfoque es importante resaltar, la presencia de agentes educativos internos como los docentes y orientadores; instituciones sociales como la familia y el sistema de salud; lineamientos pedagógicos como los recursos didácticos y la planeación curricular; y la centralidad del niño en cada componente del abordaje pedagógico.

Figura 1.

Trastornos específicos del Aprendizaje y del comportamiento



Tomado de: MEN, 2020, diapositiva 23.

Es evidente, que las DA son una de las situaciones con mayor presencia en el entorno educativo, pero que aún falta mucho terreno para concretar, sobre todo frente a las rutas o mecanismos que tanto un docente o un orientador educativo -como enlace directo de la escuela y otras instituciones sociales- deben seguir. Además, si bien las DA suelen presentarse durante la vida escolar, son trastornos que pueden manifestarse en cualquier etapa de la vida, convirtiéndolos

en trastornos que influyen permanentemente en el desarrollo personal, social y cultural del individuo. Para Molano & Polanco (2018),

Las dificultades escolares, especialmente de aprendizaje, se han incrementado significativamente. Así, es común encontrar que más de un 15% de la población se enfrenta a la frustración de no saber leer, comprender lo que leen y producir textos, lo cual los limita en el acceso de oportunidades y frena el avance en los niveles académicos; repercutiendo negativamente en su proyecto de vida. (p. 368)

Las consecuencias más comunes a las que se enfrentan las personas que presentan DA, se asocia en primera medida a su posición de pertenencia dentro de la esfera emocional, debido a que al estar “etiquetados” con DA se enfrentan a procesos discriminativos más que incluyentes. Es así como de acuerdo con Molano y Polanco (2018) en los jóvenes con DA se establecen barreras asociadas al desempeño académico, se genera una limitación al acceso de oportunidades, se presenta una relación con dificultades del comportamiento, se hace evidente una infravaloración ante los semejantes, entre otras. Lo cual tiene como consecuencia deserción escolar, baja autoestima, frustración, ansiedad ante el proyecto de vida, desinterés en los programas formativos y un claro obstáculo para su desenvolvimiento futuro como persona, profesional y/o ciudadano.

2.2. Dificultades De Aprendizaje En Lectura Y Escritura

La lectura y escritura son actividades operativas complejas que desarrollamos cognitivamente para dotar e interpretar el significado de enunciados lingüísticos, estas son habilidades a las cuales nos vemos inmersos desde muy temprano pues son los principales sistemas de comunicación que utilizamos como seres humanos. Por ende, el aprendizaje de la lectura y escritura requiere hacerse desde etapas de maduración muy tempranas, pues son campos

fundamentales para la adquisición de más aprendizajes a lo largo del progreso escolar. No obstante, tanto la lectura como la escritura representan un reto para los estudiantes, pues requieren un mayor tiempo que el establecido por el crecimiento físico.

Es así como con frecuencia la adquisición de la lectura y escritura es un problema específico que pasa desapercibido pues las diferencias en los ritmos de aprendizaje, el fracaso escolar y las dificultades cognitivas que puede llegar a presentar un estudiante, suelen confundir a los educadores a la hora de detectar las DA en lectura y escritura. Por ello, diferentes teóricos determinan diversas concepciones sobre las DA en lectura y escritura:

Para Lavigne y Romero (2004) en su libro *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*, las DA en lectura como es el caso de la dislexia, se presentan debido a 1) problemas de percepción o discriminación viso espacial (dislexia de superficie); 2) errores lingüísticos (dislexia fonológica); 3) la combinación de 1 y 2 (dislexia mixta) y 4) errores al repetir y silabear palabras, además de hacer una lectura global, sin poder fragmentar las palabras (lectura lenta). En cuanto a las DA en escritura como la disgrafía corresponden a “una alteración neuropsicológica que provoca retrasos en el desarrollo y en el aprendizaje de la escritura, concretamente en la recuperación (uso de la memoria) de la forma de las letras y las palabras” (Lavigne & Romero, 2004, p. 67).

Los precitados autores añaden que dentro de la disgrafía se encuentran características como: 1. superficial: dificultades en la vía visual y léxica, 2. fonológica: fallo en la conversión del grafema- fonema, y 3. Mixta: implican aspectos enunciados en el numeral 1 y 2.

Otra explicación recurrente a las DA en lectura y escritura, es dada por Fernández, Puente y Ferrando (2011) hallando que las dificultades lectoras se pueden asociar a discapacidades de

carácter cognitivo, como los niños con el síndrome X frágil quienes también poseen problemas del lenguaje, tales como el habla entrecortada o problemas graves que afectan todas las habilidades básicas lingüísticas.

De este modo, según los autores, los niños con X frágil presentan en los sistemas de lectura y escritura incapacidad para comunicarse claramente, además de afectaciones para usar la escritura correctamente (Abbeduto, Hagerman, 1997; Benetto, Penington, 2002, Citado por Fernández, Puente y Ferrando, 2011). Es así, que comúnmente algunos niños con síndrome X frágil, por un lado, pueden no lograr desarrollar un lenguaje verbal durante su vida, o por otro lado pueden llegar a producir “las primeras palabras a la edad de cuatro años y no hablan hasta los seis u ocho años” (Bailey, Nelson, 1995; Bailey, Hatton, Mesibov, Ament y Skinner 2000, Citado por Fernández, Puente y Ferrando, 2011, p. 809) aunque su habla no sea comprensible en su totalidad.

De igual manera, según Celdrán y Zamorano (2013) especifican que las DA en lectura y escritura están asociadas a la dislexia, la cual define la Federación Mundial de Neurología “como un trastorno que se manifiesta en dificultades para aprender a leer a través de los medios convencionales de instrucción” (p. 7-8). Según estos autores, la dislexia compete a problemas macro sobre el procesamiento de procesos sintácticos, semánticos y fonológicos, lo cual reorganiza la dislexia en tres tipos: la dislexia fonológica con un claro déficit para representar el sonido del grafema y dificultad al dotar de significado lo leído; también la dislexia morfémica asociada al retraso en el aprendizaje de imágenes visuales o grafémicas y distorsión de los códigos que se quieren leer y escribir; y finalmente la dislexia visual analítica la cual consiste en los problemas para analizar y procesar la información identificada en las letras (Celdrán y Zamorano, 2013).

Por ello, las tareas escolares de los estudiantes con dislexia tienden a asociarse con “lectura lenta, falta de ritmo, pérdida del renglón, confusión en el orden de las letras, inversiones de letras y palabras, mezcla de sonidos o incapacidad para leer fonológicamente” (Celdrán y Zamorano, 2013, p. 10), lo cual es muy confuso para los educadores pues son conceptos muy ambiguos de la comunidad lectora ya que los niños se encuentran en el proceso de adquisición y apropiación del lenguaje.

Al igual que se relaciona la dislexia con manifestaciones emocionales y conductuales como “agotamiento, cansancio muscular, deficiente caligrafía con letras poco diferenciadas, mal elaboradas, cambio de tamaño, ortografía deficitaria debido a la dificultad para la percepción y la memoria visual” (Celdrán y Zamorano, 2013, p. 10) estas vinculadas a una escritura deficiente, con ansiedad, baja autoestima, inseguridades, timidez y conductas agresivas o de falta de motivación.

Celdrán y Zamorano (2013) expertos Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia, indican que las DA en lectura y escritura se centran en las dificultades en el desarrollo de la lecto escritura y otros aprendizajes, definiendo así que los retrasos en la adquisición de la lectura y escritura es debido a un “desfase en el desarrollo” (p. 6) de dichas habilidades, lo cual implica que la pérdida o incapacidad para comunicarse a través de estos no necesariamente sea DA. No obstante, Celdrán y Zamorano (2013) determinan que el retraso lector es una dificultad real en las DA, pues se entrelazan con las DA en lectura y escritura. Según los autores es debido a las dificultades en el aprendizaje que muchos niños tienen un déficit en el lenguaje, ya que es recurrente que los niños con dificultad en las habilidades verbales también tienden a tener dificultades para el desarrollo de habilidades escritas.

Es por ello, que Celdrán y Zamorano (2013) ubican en el campo de las DA en lectura y escritura la disgrafía y la disortografía, definiendo estas como:

Al hablar de disortografía, se deja al margen la problemática de tipo grafomotor; trazado, forma y direccionalidad de las letras y, se pone énfasis en la aptitud para transcribir el código lingüístico hablado o escrito por medio de los grafemas o letras correspondientes, respetando la asociación correcta entre los fonemas, las peculiaridades ortográficas de algunas palabras, en las que no es tan clara la correspondencia, y las reglas ortográficas (p. 13). La disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta a la escritura, en lo que se refiere al trazado o la grafía. Distintos autores, (Vayer, 1977; Defontaine 1979), han definido el control del grafismo como un acto neuro-perceptivo-motor (p. 14).

De modo que tanto la disgrafía como la disortografía hacen parte de las DA en escritura, discerniendo cada una de las dificultades que se presentan en el aprendizaje de la lectura y escritura abordando problemas en las reglas ortográficas, errores al asociar fonemas y grafemas, así como la confusión en los fonemas, sílabas y palabras del lenguaje verbal y el lenguaje no verbal.

Por otro lado, desde estudios desarrollados en España las DA en lectura y escritura, son dictadas entre la Ley Orgánica 2/2006 de 3 mayo de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para determinar que los Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ACNEAE) requieren atención educativa apoyándose de un material desarrollado por un equipo de orientadores, el cual se llama *Protocolo de atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: dislexia*.

Según este protocolo, las DA en lectura y escritura desde un punto de vista educativo son atendidas como dificultades específicas en escritura, siendo la disgrafía “alteraciones en la calidad de la escritura o trazo gráfico” (Apliláñez et al, , 2019, p.7), esta se caracteriza por ser irreconocible con grafismos ilegibles debido a su extensión, tamaño y espacio irregular; es así que el tipo de

escritura desarrollado por niños con disgrafía incluye dificultades en el manejo espacial del papel reflejándose en la desorganización y limpieza del mismo. Ahora bien, la disgrafía en el entorno escolar debe ser claramente diferenciada de problemas de dispedagogías ya que también pueden afectar el aprendizaje de la lectura en los niños (Apilánéz et al, 2019).

En torno a las dificultades específicas en ortografía, se encuentra la disortografía referida a:

Los errores de ortografía natural serían: adición, sustitución, inversión, rotación de grafemas y unión/fragmentación incorrecta de palabras. Los errores de ortografía arbitraria serían: omisión y adición de la h, errores en la utilización de mayúsculas, la confusión de “ll”, “y”; “g”, “j”; “r”, “rr”; “m” delante de “p” y “b, etc (Barragán et al, 2019, p. 7).

Así, la disortografía consiste en la dificultad que presenta un niño para transcribir y comprender códigos específicos, de modo que es muy complejo para él realizar actividades de asociación de la información escrita; afectando su manera de aprender las normas ortográficas pues incluso tareas simples como la escritura de palabras le puede representar arbitrariedad (Barragán et al, 2019).

Y finalmente las dificultades específicas de la lectura, denominadas como dislexia, la cual se define por la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002), como una “Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) cuyo origen es neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por problemas de ortografía y decodificación” (Barragán et al, 2019, p.7). Es decir, la dislexia afecta incluso las habilidades fonológicas y cognitivas, pues la asimilación de las reglas propias del lenguaje afecta el poco vocabulario hasta ahora adquirido durante el desarrollo.

En este sentido, cabe mencionar que las DA en Colombia desde el MEN (2017), parten del reconocimiento al concepto de discapacidad constituyendo una diferencia imperceptible con las DA presentes en los niños, ya que este campo a sufrido diversidad de cambios y concepciones que dificultan el abordaje específico a las DA en lectura y escritura.

Las DA en Colombia no poseen una contribución clara a la atención temprana a estudiantes, pues el mayor abordaje es dado a la orientación y apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes que presentan trastornos del neurodesarrollo (Niños con dificultades de predominio atencional- Niños con dificultades de hiperactividad e impulsividad- Niños con dificultades en los componentes fonético-fonológico o sintáctico- Niños con dificultades en los componentes semántico o pragmático) y alteraciones específicas en el aprendizaje escolar que no constituyen una discapacidad como tal (Estudiantes con posibles alteraciones específicas en el aprendizaje relacionadas con la adquisición de la lectura- Estudiantes con posibles alteraciones específicas en el aprendizaje relacionadas con la adquisición de la escritura- Estudiantes con posibles alteraciones específicas en el aprendizaje relacionadas con la adquisición del cálculo).

Siendo las Alteraciones en el aprendizaje, el elemento más cercano para comprender las DA en el país, pues se asume que:

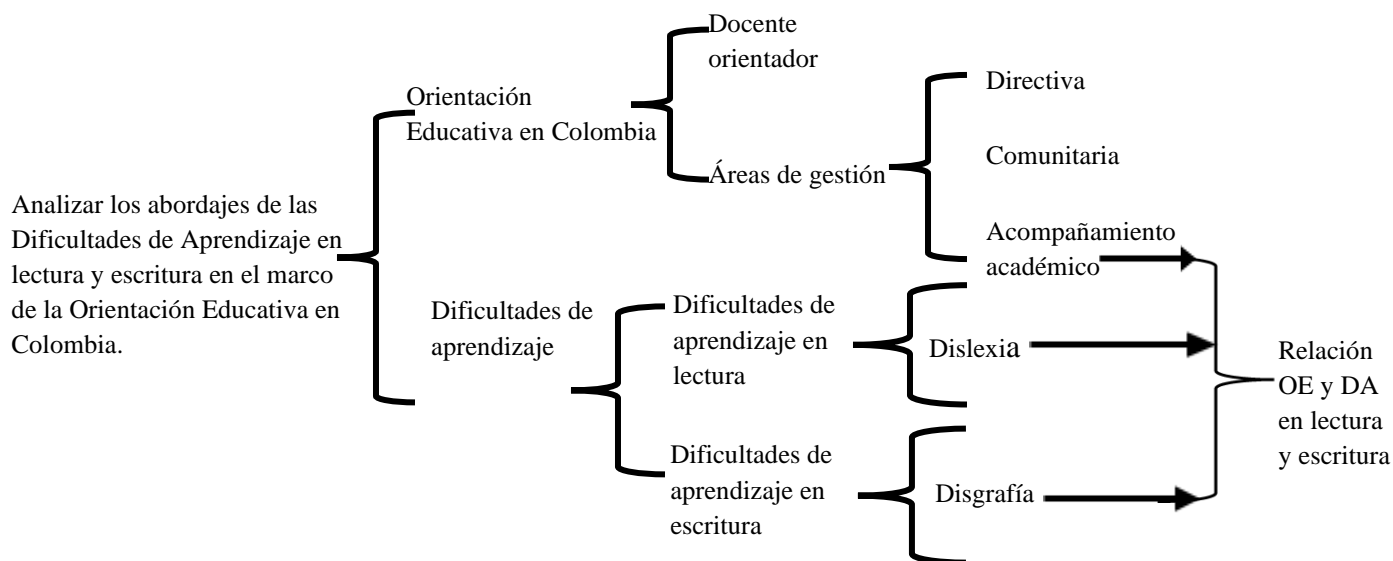
Las alteraciones específicas en el aprendizaje escolar se refieren a un conjunto de dificultades estrechamente asociadas con la adquisición de ciertas habilidades académicas, que no implican un detrimento en el funcionamiento cotidiano ni en la adaptación de los niños o jóvenes en quienes se diagnostican. [...] los estudiantes con alteraciones en el aprendizaje poseen un funcionamiento cotidiano y en la conducta adaptativa equiparable con otros niños o jóvenes de su edad, cultura y escolaridad (MEN, 2017, p. 46).

Haciendo así evidente que el niño y niña que posean un funcionamiento cotidiano en las habilidades motoras y el coeficiente intelectual, deja de hacer parte de una discapacidad, asociándose así a dificultades en la adquisición del aprendizaje.

3. La Relación Entre La OE Y Las DA En Lectura Y Escritura

En esta sección, se establece el segundo diagrama de llaves, elaborado a través de la codificación a posteriori producto del análisis de los documentos seleccionados para el estudio, en función de comprender la existencia de una relación en el abordaje de las DA en lectura y escritura en el marco de la OE en Colombia. En este sentido, se crea un constructo que permite evidenciar la aparición de nuevas categorías emergentes: En el caso de la orientación educativa en Colombia, se desarrolla la de docente orientador y las áreas de gestión de la orientación, de esta última se desencadenan tres subcategorías denominadas acompañamiento académico, directiva y comunitaria. En cuanto a las Dificultades de Aprendizaje en lectura y escritura, se dividen en dos vertientes, por un lado, las asociadas a la lectura, encontrando aquí la dislexia y por otro lado las asociadas a la escritura, en este caso la disgrafía; permitiendo establecer las formas y criterios de asociación desarrollados a través de la historia y la reglamentación colombiana involucrados en el manejo de las DA y desde la OE.

Diagrama de llaves No.2. A posteriori



Nota: Elaboración propia

Esta herramienta sinóptica es un acercamiento más preciso para comprender el amplio espectro asociado a la orientación educativa como un área multidisciplinar, instaurada en diversos enfoques que implican un abordaje desde lo cultural, académico, social, personal y/o institucional, desde donde el trabajo de psicorientación (asesoría, intervención, ayuda, etc) marca la pauta de acción del profesional denominado “orientador” o “docente orientador”, quien debe establecer *rutras de acción* acorde a las normativas legales vigentes. Aunque estas, cabe mencionar, en muchas ocasiones no sean suficientes, contundentes o del todo específicas. Es decir, se establece un *Deber Hacer* sin las herramientas procedimentales propicias para hacerlo, olvidando de antemano que la labor orientadora en el país se entraña en la diversidad del ámbito educativo, persiguiendo un fin último sustentado en la formación como un proceso permanente e integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a lo largo de la vida.

Por otro lado, al aterrizar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura a través del análisis documental, se puede asegurar que aún son una concepción en constante construcción, donde un paradigma reemplaza, complementa o invalida a otro que le antecede. Lo cual produce un campo de estudio e intervención mucho más complejo, comprendiendo que las DA no se instauran bajo las mismas causas, los elementos partícipes en los procesos son irregulares y por ende de difícil categorización, sin olvidar que el diagnóstico y tratamiento para cada individuo que presenta DA suele ser diferencial, por ello se parte del requerimiento de un equipo multidisciplinar que aborde cada aspecto englobado en las DA, por ello en este trabajo se parametrizó las DA en: Dislexia (dificultades de lectura) y Disgrafía (dificultades de escritura), aclarando que si bien no son las únicas formas de alteraciones, trastornos, problemas y/o dificultades que se asocian al aprendizaje en lectura y escritura, sí son las que se encuentran ampliamente aceptadas, comprendiendo entre ellas subtipos, niveles y/o características que profundizan en los componentes de las mismas.

La relación entre dificultades de aprendizaje y el contexto académico es fundamental, comprendiendo que es desde este lugar que se manifiestan o aparecen comúnmente las DA, al respecto Bravo- Valdivieso et. al (2009) manifiestan que las dificultades de aprendizaje [DA] en lectura y escritura se pueden presentar en diferentes etapas educacionales y en cualquier nivel sociocultural, manifestándose en la escuela a través de síntomas que pueden ser identificables por los maestros, aunque otros son de difícil detección. Es así como se hace evidente la necesidad de establecer el mecanismo de atención ante las DA, comprendiendo que la dislexia y la disgrafía, no siempre responden a los mismos parámetros de identificación, por lo cual pueden pasar inadvertidos en muchas ocasiones lo cual agudiza el problema sobre ¿qué hacer ante la presencia

de DA en lectura y escritura?, se trata de introducir una ruta de acción adecuada que brinde herramientas procedimentales ante una prevención, promoción, atención y fortalecimiento educacional.

En la misma línea, Guzmán (2014), manifiesta que las DA están conectadas con los contenidos curriculares propuestos para cada grado escolar, donde se estructuran determinados conocimientos a ser aprendidos, y que, en caso de no alcanzar esta meta, conducen al bajo rendimiento académico, reflejado en calificaciones que demuestran los logros o fracasos de un estudiante. De este modo, es inminente comprender que la lectura y la escritura son procesos artificiales, que son introducidos con el tiempo, no son habilidades con las que nacemos sino que deben ser desarrolladas, a través de un proceso arduo y difícil, que conduce en muchas ocasiones a la aparición de DA, que pueden camuflarse dentro de los mismos procesos de aprendizaje y hasta pasar inadvertidas, debido a la naturalidad espontánea con la que hoy en día se promueven los contenidos curriculares, los cuales no solo deberían tener parámetros de evaluación para la validez de la adquisición del conocimiento sino también baterías, test diagnósticos, ejercicios de detección y herramientas de intervención temprana que permitan situar el lugar donde se sitúa el aprendizaje de un niño, comprendiendo que una DA no solo afecta el ámbito formativo, sino el desarrollo personal y social del estudiante.

En concordancia, es evidente la relación que posee la escolaridad y las DA en lectura y escritura, por lo cual se hace inherente situar cuál es el área encargada en el marco de la institucionalidad educativa para abordar la prevención, atención y seguimiento de los casos con DA en lectura y escritura. Retomando a Martínez y Huertas, (2017) establecen que el orientador educativo tiene a su cargo el área de *acompañamiento académico* donde debe brindar “apoyo

académico a dificultades de aprendizaje” (p. 116). En la misma línea se ubican los aportes de Brunal (2015a), quien se refiere a esta gestión de lo académico de la OE como “mejoramiento académico” donde se permite el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los sujetos, de forma que se fomente la comprensión y expresión oral y escrita de los estudiantes. En aras de potenciar al máximo la experiencia escolar del sujeto, entendiendo sus necesidades y procurando establecer mecanismos o rutas que permitan favorecer el proceso de aprendizaje.

En este sentido se sitúa el área de orientación educativa desde la línea de gestión del acompañamiento académico como la instancia idónea y establecida para abordar las distintas Dificultades de Aprendizaje, en específico aquellas asociadas a la lectura y la escritura. Desde esta afirmación se considera al docente orientador como el agente educativo encargado de manejar los programas de prevención e intervención ante las DA. Situando el área de OE como el puente entre los distintos equipos interdisciplinarios, así como con los otros actores (individuo con DA, familia, docentes de aula) involucrados ante la presencia de DA, siendo el docente orientador el profesional involucrado desde el posible diagnóstico hasta la posible intervención.

Desde la normatividad colombiana el MEN en la resolución 15683 de 2016, establece en cuanto a las funciones esenciales del docente orientador el área de gestión académica, donde se espera que el profesional: “atiende la consulta personal sobre aspectos psicológicos y sociales demandados por estudiantes y padres de familia, además evalúa y monitorea los aspectos psicopedagógicos de los estudiantes remitidos por los docentes y determina el curso de acción” (MEN, p.114, 2016).

Frente a esta afirmación del Ministerio de Educación Nacional, se sitúa sobre el docente orientador la función de atender, evaluar y monitorear los casos remitidos por los docentes de aula

en cuanto a los aspectos psicopedagógicos, instaurando de esta manera una relación directa y comunicante entre docente - orientador- estudiantes, donde es el profesional orientador quien con base a la percepción del docente, debe establecer una ruta de acción, evaluación y seguimiento de los estudiantes que bajo el concepto del docente de aula tiene alguna dificultad en su proceso académico. Es de este modo que la “remisión” se instaura como mecanismo protocolario para activar el accionar del docente orientador.

Frente a esta realidad que presenta el MEN, se puede objetar: 1) Que la percepción social, cultural y/o profesional que posee un docente de aula, puede no ser suficiente para diagnosticar a un estudiante con dificultades psicopedagógicas, 2) No se señala, se instaura o se normatiza una ruta de acción específica para que el docente orientador actúe ante los aspectos psicopedagógicos que se presentan con los estudiantes. Solo se asume que es él quien debe determinar un plan de acción, lo cual nos lleva a otra paradoja 3) el plan de acción que decida abordar el profesional en orientación estará sesgado por el bagaje disciplinar de su formación, la cual de acuerdo con la resolución 15683 de 2016, puede estar ligada o no a una licenciatura.

Este panorama, evidencia la encrucijada cotidiana ante la labor orientadora, dado que existe una amplia normativa sobre las funciones que deben cumplir los profesionales, pero no hay una ruta protocolaria específica que permita incluir la amplia gama de profesiones asociadas en el área de la orientación, para delimitar y enmarcar un camino específico a seguir, que permita establecer precedentes, ejemplificaciones y encontrar los aciertos y desaciertos que permitan mejorar continuamente en pro de la formación integral de los educandos, como promueve la ley 115 de 1994.

Cabe resaltar que este vacío normativo que recae en el área de la orientación educativa, posee mayor incidencia en la gestión académica, dentro de la cual se asumen las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, esta afirmación se sustenta en que dentro de la normatividad educativa de Colombia, no se evidencia la existencia de rutas de acción, protocolos de intervención, planes de asesoramiento, ni ningún otro mecanismo que posibilite una acción homogénea, -no en la intervención directa del estudiante comprendiendo su diversidad-, sino en la herramienta administrativa y organizativa que permita disminuir el azar ante el diagnóstico, remisión, asesoría, intervención, etc.

En concordancia con lo anterior se toma como ejemplo los “protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos” instaurados por la Secretaría de Educación de Bogotá, a través del Comité Distrital de Convivencia Escolar, desde el año 2019 donde se establecieron ocho rutas de atención integral que engloban la prevención, promoción, atención y seguimiento de situaciones asociadas a la convivencia en las escuelas, permitiendo a los docentes orientadores, poseer pautas claras que permitieran un mejor desenvolvimiento de sus diversas habilidades, teniendo en cuenta un paso a paso a seguir, así como los precedentes ante situaciones similares. Este paso dado por el Comité Distrital de Convivencia Escolar, demuestra la importancia del trabajo en red, donde se apunta a la claridad que deben tener los profesionales en cuanto a los mecanismos que se deben activar ante una situación de riesgo, con qué entidades u organizaciones se deben contactar y qué fuerzas institucionales apoyaran el proceso de convivencia que se instaure, se trata pues de la activación de una red de apoyo con la cual trabajar y asegurar una ruta de acción eficiente.

Partiendo de este precedente instaurado desde los “protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos”, cabe interpelar por la creación de un Comité de Gestión Académica preocupado exclusivamente por el acompañamiento escolar dentro de las instituciones educativas, que trate de brindar las pautas adecuadas ante la presencia de síntomas asociados a las DA, que brinde claridad al docente orientador y a toda la comunidad educativa sobre qué equipo multidisciplinar activar ante una situación de DA, a qué entidad institucional contactar para proceder con el diagnóstico real, luego de ello qué tipo de acompañamiento debe realizar tanto el docente de aula como el orientador para garantizar una inclusión adecuada del estudiante en el aula, como establecer los seguimientos propicios con un profesional en la salud que brinde un programa de fortalecimiento que sea acorde a los progresos individuales del individuo que presenta DA. En pocas palabras se hace necesario establecer una red de apoyo integral para atender la presencia de Dificultades de Aprendizaje en el entorno educativo.

Es así, como se evidencia que la orientación educativa al ser un área de múltiples desafíos, con una construcción epistemológica aún en formación, necesita del establecimiento de mecanismos que dibujen un trasegar en la marcha de lo hecho y aquello que podría hacerse. Si bien, es inminente que existe una mayor claridad en la actualidad sobre los alcances que tiene el área de orientación educativa dentro y fuera de los planteles educativos, así como de las funciones que deben estar suscritas al cargo del orientador educativo, también es imperioso aceptar que la labor orientadora se ejecuta sobre la marcha de profesionales que han sido abandonados gubernamentalmente frente a la realidad que enfrentan en su cotidianidad y que necesitan poder

contar con una guía y apoyo multidisciplinar que valide su labor, e intercomunique con sus pares profesionales.

De acuerdo con el plan nacional de orientación escolar en Colombia¹⁵, documento recientemente lanzado en el 2021, se entiende que existe la necesidad de definir el alcance de la labor orientadora de manera que se “unifiquen criterios entorno al quehacer de quienes ejercen la orientación escolar en Colombia y se pretende el empoderamiento de todos los profesionales en este rol, a fin de promover procesos eficientes y eficaces en sus funciones” (MEN, 2021, p.7).

Es entonces notable la ambigüedad presente en la labor orientadora, los vacíos en el quehacer orientador, las múltiples preguntas sobre ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? tanto de los orientadores, como de las instituciones educativas.

Este plan nacional de orientación escolar en Colombia, se sitúa como el primer paso para reivindicar la labor orientadora y tratar de esclarecer las bases, los limitantes, los procesos metodológicos, las posibilidades, los lugares, entre otros de la OE en Colombia. Pero a su vez nos interroga sobre el ¿por qué hasta ahora se comprende la necesidad de pensarse en el área de la OE en Colombia?, cuando los primeros indicios de esta labor datan desde 1.906, existiendo a la fecha más de 30 decretos, resoluciones y leyes que mencionan la importancia que tiene el rol orientador dentro de las instituciones educativas y en la sociedad.

¹⁵ Este plan, se desarrolla con base a la solicitud presentada por las centrales obreras en la Negociación Estatal de 2019, a través de las peticiones 30, 31 y 32, las cuales se respondieron con el Acuerdo Nacional Estatal, en su capítulo 11 EDUCACIÓN, acuerdo 100, donde el Gobierno Nacional se compromete a “la formulación de un Plan Nacional de Orientación Estudiantil en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar”, con el propósito de concretar la labor orientadora, así como los esquemas de intervención de la misma y todo lo relacionado a la función orientadora, de acuerdo a la normatividad vigente (Acta final de acuerdo colectiva, 2019, p. 31, 32)

Cabe resaltar que el plan nacional de orientación escolar nace como un gran esfuerzo, que, aunque se establece de manera tardía, es concebido bajo la presión establecida por las organizaciones sindicales obreras, lo cual resalta la lucha continua que se ha establecido desde el sector educativo, por proponer, esclarecer y fomentar una normativa acorde a la realidad contextual del país, que obedezca a las necesidades de la diversa población, apuntando a un

esquema de intervención integral del Servicio de Orientación estudiantil en las Instituciones Educativas oficiales, cuyo contenido se basará en el marco legal y la normatividad vigente, el perfil y funciones del docente orientador, el rol de los demás docentes en acciones de orientación estudiantil, las estrategias e instrumentos metodológicos que se implementan y demás aspectos asociados a la función de la orientación estudiantil. (plan nacional de orientación escolar, 2011, p. 4)

Ahora bien, el propósito antes mencionado es algo ambicioso, pero necesario ante la realidad que atraviesa la orientación educativa en el país. Si bien, el documento aporta un bagaje informativo amplio, puesto que esclarece múltiples incógnitas alrededor de la orientación educativa, como las líneas de acción de la OE en cada etapa del curso de vida, las poblaciones acogidas por la labor orientadora (estudiantes, familia, docentes), los distintos enfoques pedagógicos involucrados en la OE y el trasegar histórico de la Orientación en Colombia. No logra concretar los planes de acción específicos que debe seguir el docente orientador para cumplir a cabalidad con las diversas funciones que acarrea su cargo, es decir, ante la promesa de establecer “las estrategias e instrumentos metodológicos que se implementan y demás aspectos asociados a la función de la orientación estudiantil” (p. 4). Aún se queda corto, debido a la falta de concreción e inserción de mecanismos claros, que activen rutas y que permitan crear antecedentes para una red global de la orientación educativa en Colombia.

En la misma línea, se mantienen incógnitas como ¿cuál es la ratio avalada en Colombia para la labor orientadora?, dado que se menciona el de la UNESCO, pero no se concreta uno específico, también es válido preguntarse ¿por qué se sugieren acciones a trabajar de acuerdo al curso de vida? Pero no se establecen herramientas didácticas, evaluativas, de seguimiento o identificación específicas que parametricen dado la amplitud profesional del orientador, así como ¿por qué no se incorpora una red de apoyo de la orientación educativa?, ¿Cuál es el equipo multidisciplinar que apoya al docente orientador?, ¿qué mecanismos se activan ante el manejo de situaciones de atención directa? Dado que, en los anexos del plan, se menciona que el orientador debe activar rutas y crear formatos que registren su labor, pero estos quedan a disposición del entendimiento del orientador, según las necesidades de la institución para la cual labora.

3.1. Abordaje de las DA: Los orientadores ¿intervienen o asesoran?

María tiene 9 años, actualmente se encuentra en el tercer año de la etapa de primaria y presenta problemas de aprendizaje. En su ámbito académico se encuentran errores en sus redacciones, escritos, copias o dictados, problemas memorísticos al recordar rimas, poemas u otras actividades retentivas, le cuesta seguir secuencias, actividades cotidianas, incluso presenta dificultades al realizar un movimiento coordinado. Sus padres, a los que llamaremos Miguel y Carmen, corresponden a una clase media (obrero-trabajadora) y tienen certificado de estudios primarios...

Para María este año académico con un currículum más extenso, mayores exigencias y dificultades, respecto a otros anteriores. Estas condiciones, dadas las limitaciones de María, le generan frustración, provocando un desinterés en sus estudios. A partir de este momento María no puede seguir el ritmo del aula, le cuesta superar los exámenes, incluso cuando anteriormente ha estudiado, no se acuerda de aquello que había retenido y su rendimiento académico ha bajado, en comparación con cursos anteriores. Según la situación escolar en que se encuentra la niña, tras soportar ciertas dificultades académicas,

su familia atiende a su demanda y busca ayuda externa, por no encontrar una colaboración dentro del centro escolar. (Almansa, 2017, p. 23- 24)

El presente caso retomado de un estudio real y específico de dislexia, desarrollado en Barcelona con aras a aplicar una propuesta didáctica de intervención, presenta una situación cotidiana de varios niños y niñas en el mundo, quienes al atravesar el ciclo escolar, en ocasiones se enfrentan a adversas situaciones que pueden o no ser detectadas oportunamente por sus maestros o familiares, pero que se sitúan bajo el mismo denominador común asociado a la no pertenencia dentro del grupo, debido a un retraso en la adquisición, consecución y apropiación de los aprendizajes propuestos para cada etapa del desarrollo cognitivo de acuerdo a la expectativa educativa avalada.

Como María, en Colombia, alrededor del 13,1% de la población de infantes entre los 7 a 11 años de edad presentan síntomas asociados a los problemas de aprendizaje¹⁶ en lectura y escritura, presentándose con mayor incidencia en los hombres con un 15,6% y en las mujeres en un 10,1%, esto en relación a 2.727 niños y niñas contemplados, de acuerdo a la encuesta de salud mental de 2015. Cabe resaltar que estos datos suministrados acerca de los síntomas que aquejan a la población infantil, suelen presentarse con incidencia de dos o más síntomas, además de estar asociados continuamente con situaciones de insuficiencia económica, alimentaria, de cuidado, evidencia de maltrato y otros factores sociales de riesgo.

La alta frecuencia de trastornos del aprendizaje (por ejemplo, dislexia, disgrafía, discalculia, déficits en procesamientos auditivos, visuales, entre otras) que en el aula

¹⁶ La denominación problemas de aprendizaje, se toma como sinónimo para referirse a las Dificultades de aprendizaje, comprendiendo que el término ha sido reivindicado de acuerdo al progreso de la época, como se aclaró en el segundo apartado del presente trabajo de grado.

escolar se han calculado de un 5 al 14% y en la población general en un 1,7% (23,24), así como por las dificultades que relatan los maestros y orientadores escolares (25,26). Por otra parte, las condiciones familiares adversas y los impedimentos en el aprendizaje se han reportado como unos de los principales factores de riesgo para presentar trastornos psiquiátricos (Encuesta nacional de salud mental, 2015, tomo I, p. 132).

En relación con las cifras encontradas por el Ministerio de Salud, es evidente que existe una problemática latente asociada a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, por ende, debe ser un asunto de injerencia exhaustiva e inmediata. De acuerdo con lo mencionado en la encuesta la incidencia que poseen los maestros y orientadores escolares, es inminente, dado que las DA en lectura y escritura son mayormente perceptibles en la escuela, y son estos profesionales quienes regularmente generan o no un primer paso para la atención de la población que presenta DA en lectura y escritura, Reiterando insistentemente, el papel del docente y el docente orientador en el manejo de esta realidad de niños y niñas.

En general, las DA en lectura y escritura son una preocupación real, medida cuantificada, por lo cual es conocida, discutida y evaluada, pero lamentablemente como se relata en el caso de María, no siempre es abordada en el entorno educativo. En muchos casos, como el de María “tras soportar ciertas dificultades académicas, su familia atiende a su demanda y busca ayuda externa, por no encontrar una colaboración dentro del centro escolar” (Almansa, 2017, p. 24). Cabe preguntarnos ¿por qué el orientador educativo no aborda las DA evidenciadas en María?, ¿por qué la institución educativa no colaboró en el manejo de las DA presentadas por María? Estas incógnitas podrían ser resueltas apelando al desconocimiento, la incapacidad profesional, la falta de lineamientos institucionales, la inexistencia de una red de apoyo, la aceleración escolar, entre otras. Pero posiblemente estas premisas no serían suficientes.

En Colombia, de acuerdo a la normatividad jurisprudencial existente, se denomina dentro de las labores orientadoras esenciales hacerse cargo del área de gestión académica, dentro de la cual se introducen las dificultades de aprendizaje, entendidas como situaciones fuera de lo común, puesto a que no obedecen a las características esperadas en ciertas etapas del curso de vida del estudiante, lo cual es síntoma inminente de alguna situación polémica asociada a su aprendizaje, su entorno sociocultural o al ambiente formativo. Es en este contexto, donde el docente orientador a partir de una remisión por parte del docente de área o por solicitud de la familia del estudiante con DA, debe instaurar una posición de acción, para apoyar el proceso por el cual está atravesando el estudiante.

En este sentido, cuando se invoca a una colaboración por parte de la institución educativa, como en el caso de María, se puede deducir que se espera que el docente orientador tome una posición de acción, de acuerdo a lo establecido en el plan nacional de orientación, es decir, se apela a que desde este profesional se instaure una ruta de atención, seguimiento y evaluación al estudiante que presenta DA en lectura y escritura para proporcionarle todo el apoyo necesario. En este sentido, se asume que el orientador, represente la institución escolar y se contacte con maestros, familia, entidades de salud, profesionales médicos, psicopedagogos y/o expertos en diversas áreas, que puedan brindar una atención adecuada al estudiante, para de esta manera hacer un seguimiento que permita la inclusión del estudiante en el aula y así apoyar a la comunidad educativa en la adaptación a la realidad del estudiante.

Lo anterior, podría considerarse como una posible opción de abordaje por parte del orientador educativo ante un estudiante que presente DA en lectura y escritura, pero como la descripción anterior, el proceder de cada profesional de la orientación puede variar, cambiar o no

presentarse. Esto se debe a que en el contexto colombiano, nos enfrentamos a la inexistencia en una red de apoyo aprobada y vigente, que establezca un protocolo de acción que guíe al orientador educativo hacia las entidades apropiadas que puedan ayudarlo a trabajar las DA, a la vez que le proporcione una forma eficiente o por lo menos válida para establecer un recorrido y un seguimiento de cada paso transcurrido, sin olvidar una apropiada evaluación que permita evidenciar aquello que ha funcionado para replicarlo, así como lo que no para no repetirlo.

Otro factor que influye en el abordaje, se asocia a la especificidad del área del conocimiento al que esté adscrito el orientador educativo, debido a que según la resolución 15683 de 2016, que el docente orientador, puede ser un licenciado en psicología y pedagogía, psicopedagogía, pedagogía reeducativa, en cualquier área con especialización en orientación, o también un profesional en psicología, trabajo social, terapias psicosociales o desarrollo familiar. Esta diversidad formativa, sitúa al docente orientador desde unos conocimientos y unas experiencias distintas, lo cual incrementará o disminuirá su desenvolvimiento dentro del sector educativo, le proporcionará recursos, herramientas y rutas con infinidad de posibilidades, acentuará o no inclinaciones a implementar baterías, pruebas, ejercicios didácticos, terapias pedagógicas o clínicas, en fin, situará al profesional a actuar desde los múltiples campos de conocimiento.

Además, en el abordaje de las DA en lectura y escritura, el docente orientador también debe tener en cuenta, el aspecto personal del estudiante que presenta DA, debido a que los riesgos psicosociales a los que está expuesto influyen significativamente en la ruta de acción que se vaya a aplicar, comprendiendo que no es solo la atención del sujeto con DA en lectura y escritura, sino también la de la familia, los docentes, los compañeros de aula, los recursos institucionales que se poseen, las organizaciones a las que se pueda incluir y la realidad a la que diariamente se enfrentan.

Es por ello, que el docente orientador al abordar las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en Colombia, puede llegar a asesorar y acompañar al estudiante, e incluso a su familia (como sistema de apoyo primario) en cada paso que debe dar desde el diagnóstico hasta el acondicionamiento de la enseñanza para su aprendizaje adecuado, o en otras ocasiones puede intervenir al sujeto, aplicando distintas herramientas que le faciliten el diagnóstico de la DA, para de esta manera remitir y acompañarlo de la mano de un equipo multidisciplinar que le permita entablar un seguimiento al manejo de la dificultad, para así hacer una inclusión en la escuela. De la misma manera está la posibilidad de que asesore e intervenga simultáneamente, de acuerdo a las necesidades de cada caso, según la singularidad de cada sujeto, en Colombia lamentablemente hasta la labor orientadora estará sesgada a los recursos con los que la educación cuente. Es así, como la Orientación Educativa frente al abordaje de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura puede tomar distintas aristas, pero es indudable que la primera cumple la función de ayudar ante la presencia de la segunda.

En este sentido, Sánchez, García y García- Rodicio (2011) establecen que actitud que debe tomar el orientador educativo, ante las DA se asocia a cumplir su función de “ayudar a los que ayudan” (p.51), retomando así que el orientador es el puente entre el estudiante con DA, la institución, los docentes que al final serán quienes enseñen y la familia que apoyará todo el proceso. Es entonces, que el docente orientador debe estar capacitado, para asumir las dos visiones involucradas en el abordaje de las DA: 1) conocer las necesidades concernientes a los estudiantes con DA y 2) las relacionadas con las necesidades de los docentes y agentes educativos involucradas en la atención de estudiantes con DA. Por ello, el orientador debe poseer el conocimiento de los procesos implicados en la lectura y la escritura; reconocer las manifestaciones de las DA durante

el desarrollo de los niños; usar instrumentos de identificación y detección de las DA en lectura y escritura; saber analizar la práctica docente (posibilidades y limitaciones); así como proponer intervenciones en los niveles local, curricular e institucional (Sánchez, García & García- Rodicio, 2011).

De este modo, se invita al docente orientador a profundizar en los conocimientos concernientes con las DA en lectura y escritura para poder estar preparado en la identificación de las mismas, de manera que sería prudente pensar en la inserción de pruebas preventivas globales que punteen las características que poseen los grupos estudiantiles, para de este modo observar constantemente los progresos y demoras de los educandos, de manera que las DA no pasen desapercibidas por los maestros y los orientadores, para lo cual eminentemente es necesaria una capacitación constante sobre manifestaciones de las DA dentro y fuera de la escolaridad. Cabe enunciar que esta es una labor enorme teniendo en cuenta las características del sistema educativo colombiano.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El presente trabajo de grado, se acerca a la orientación educativa en Colombia no solamente como un área de trabajo instaurada dentro de las instituciones educativas del país, cuyo propósito está anclado a responder satisfactoriamente con la formación de ciudadanos que contribuyan al progreso de la nación, que es una de las responsabilidades sociales que desempeña la escuela. Sino como una disciplina de intervención ejecutada dentro y fuera del ámbito educativo, que se sustenta en el trabajo multidisciplinar situándose como un “proceso pedagógico, dinámico, integral e integrador, especializado, continuo, planificado, de acompañamiento y asesoría desde la atención y prevención de riesgos psicosociales, familiares y académicos” (Plan nacional de orientación escolar, 2021, p. 38).

En relación a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, se logró evidenciar que existen diversos paradigmas asociados a lo que son, como diagnosticarlas y que se debe hacer ante la presencia de las mismas. De modo general es fundamental aclarar que las DA son una construcción reciente por lo cual aún según el abordaje teórico que se tome, son comprendidas como retrasos, trastornos, problemas, dificultades, discapacidades, alteraciones, entre otros, los cuales parten de una alteración neurobiológica, pero que están asociadas al contexto educativo y a las características socioculturales de los sujetos. En este trabajo de grado al situarnos en las DA en lectura y escritura, se estableció la importancia de hablar sobre la dislexia y la disgrafía, trastornos neurobiológicos específicos en la apropiación de los procesos lingüísticos, los cuales se presentan dentro del entorno escolar. De esta manera, se establece la relación directa entre la orientación

educativa como disciplina de intervención encargada de la gestión académica en las instituciones educativas con las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, que se presentan dentro del entorno escolar, y que necesitan ser acompañadas desde el diagnóstico hasta su tratamiento, implicando en ello un seguimiento por el docente orientador, quien es el profesional idóneo para ejecutar distintas rutas de acción de acuerdo a las necesidades de la comunidad educativa. Es desde esta realidad contextual y normativa que se estableció la necesidad investigativa bajo el objetivo general de analizar el abordaje que, desde la orientación educativa se le da a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura e Colombia.

Para responder al primer objetivo específico de esta investigación que fue, rastrear el lugar del orientador educativo en el abordaje de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura desde la Orientación Educativa en Colombia, se analizó la normativa colombiana así como distintos libros y artículos científicos, que esclarecen el lugar del orientador educativo bajo la denominación de docente orientador, quien ocupa un lugar directivo docente dentro del contexto escolar permitiéndole así ser un agente de cambio, que posibilita el puente entre estudiantes- docente- familias- dirección institucional- sociedad. Encontrando de esta manera que el docente orientador, es clave en el abordaje de las DA en lectura y escritura como el encargado de acompañar o intervenir (según le permita su formación, la cual puede ser licenciada o profesional) ante la presencia de casos de estudiantes con DA, proceso que puede encontrarse en la recepción de las sospechas de los docentes, la información a la familia, el seguimiento a los lineamientos médicos o la ejecución en marcha de nuevas didácticas de la lectura y la escritura.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, identificar las estrategias, rutas y normativas que utilizan los orientadores educativos para el abordaje de las dificultades de

aprendizaje en lectura y escritura desde la orientación educativa en Colombia, se encontró que no existen lineamientos, protocolos, directrices, rutas de acción o esquemas de intervención, que guíen al docente orientador en su labor. En este sentido, se evidencia un abandono normativo selectivo, dado que no se presentan las herramientas adecuadas para abordar las DA en lectura y escritura, pero dentro de la resolución 16583, decreto 1850, 1075 y el plan nacional de orientación escolar del 2021, entre muchos otros, es claro que el docente orientador debe actuar, debe orientar, debe abordar situaciones académicas, directivas, de convivencia y culturales, contando solamente con sus habilidades profesionales.

Para hacer posible el tercer objetivo específico de reconocer las relaciones existentes entre las dificultades de aprendizaje y el campo de la orientación educativa en Colombia, se estableció una matriz categorial que permitió analizar la documentación, científica, especializada y normativa que evidencio, que la orientación educativa desde su área de gestión del acompañamiento académico, es la instancia idónea y establecida normativamente para abordar las distintas dificultades de aprendizaje, en específico aquellas asociadas a la lectura y la escritura. Desde esta afirmación se considera al docente orientador como el agente educativo encargado de manejar los programas de prevención e intervención ante las DA. Situando el área de OE como el puente entre los distintos equipos interdisciplinarios, así como con los otros actores (individuo con DA, familia, docentes de aula) involucrados ante la presencia de DA, siendo el docente orientador el profesional involucrado desde un posible diagnóstico hasta una posible intervención.

Como cierre a estas conclusiones se tiene que a la pregunta de investigación ¿Cómo son abordadas las Dificultades de Aprendizaje en lectura y escritura desde la Orientación Educativa en Colombia?, esta se responde desde la revisión documental realizada, de la siguiente forma: no se

encontró ningún documento que precisara, estableciera o validará una ruta de acción concreta desde el área de la orientación educativa ante la presencia de las dificultades de aprendizaje, motivo por el cual no existe un lineamiento específico que determine los abordajes o formas en las cuales la orientación educativa debe atender las dificultades del aprendizaje en lectura y escritura, que se presentan en el contexto escolar. Sin embargo, la normativa colombiana es clara en establecer que, es labor del docente orientador activar rutas de acción pertinente ante la gestión académica, cultural y directiva. De este modo, se entiende que la orientación educativa debe abordar las DA en lectura y escritura, pero el manejo que se le dé a estas últimas dependerá de la disposición del profesional, dejando en hoja blanca el ¿cómo?, ¿dónde? y ¿por qué?, resaltando así un abandono estatal a la labor orientadora.

Recomendaciones

En concordancia, este trabajo de grado comprende a la orientación educativa (OE) en el marco escolar, como una disciplina que debe ser valorada y potencializada, al igual que la posición que ocupa el orientador como profesional y agente de cambio. Por ende, el papel del orientador tiene como finalidad *contribuir a mejoras del sistema educativo; teniendo en cuenta los desarrollos y ritmos propios de la sociedad; su liderazgo aporta a las relaciones entre docentes, estudiantes y directivos dentro de una institución educativa* (Martínez, Barrera & Krichesky, 2011).

Partiendo de esta premisa, es evidente recomendar que el docente orientador profundice en sus conocimientos alrededor de las DA en lectura y escritura, comprendiendo que es un panorama latente dentro de la escolaridad. Se sitúa entonces, una puerta hacia la normativa colombiana,

donde se exija como competencia básica del profesional aspirante a orientador educativo, un acercamiento a la identificación, abordaje y seguimiento de las DA, siendo esta parte central del área de gestión académica propuesta en la resolución 15683 de 2016. Es de esta manera, que se lograra cumplir con la demanda esencial del rol orientador, ayudar a los que ayudan y seguir siendo el agente cohesionador dentro y fuera de la institución educativa.

En esta misma línea, se sugiere que a través de un trabajo mancomunado de las secretarías de educación y de salud, se genere la creación de un Comité de Gestión Académica que instaure *los lineamientos de atención y acompañamiento educativo frente a la presencia de dificultades de aprendizaje en el entorno escolar*. Se trata pues, de establecer la ruta recomendable para el abordaje de las distintas DA, situando claramente que hacer desde el diagnóstico hasta la intervención de los diversos casos, teniendo en claro, los profesionales involucrados, las baterías de pruebas a realizar, las capacitaciones docentes a establecer, los mecanismos institucionales a activar y los formatos de seguimiento a trabajar, para no solo abordar la situación actual sino las venideras.

Por ello, se recomienda que *los lineamientos de atención y acompañamiento educativo frente a la presencia de dificultades de aprendizaje en el entorno escolar* establezcan una red de apoyo interinstitucional que posibilite la detección temprana de las DA en las instituciones educativas, desde dos líneas, la primera hacia la creación de un directorio de las IPS aliadas que prestaran sus servicios en cada localidad o región, teniendo por sentada que estas cuenten con profesionales neurólogos, fonoaudiólogos, psicólogos y/o terapeutas del lenguaje, quienes poseen los conocimientos disciplinares propicios para trabajar con el sujeto que presenta DA y con su

familia, a la vez que mantienen un enlace institucional con la escuela, a través del docente orientador.

Por otro lado, esta red permitirá establecer campañas semestrales de educación para la comunidad educativa, donde los profesionales de la salud instruyan a los docentes, sobre cómo manejar las sospechas de DA a través de la aplicación de pruebas cribado y la comprensión de los resultados de baterías de pruebas diagnósticas como la PROLEC-R (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores – Revisada), BEHNALE (Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura), BEVTA (Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje), CLE (Prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito), CEAL (Test de Control de la Evaluación del Aprendizaje de la Lectoescritura), entre otras.

Además, con el establecimiento del Comité de Gestión Académica, se podrá impulsar las diversas propuestas formales que buscan reivindicar, esclarecer, reestructurar o modificar las normas legales vigentes, como lo ocurrido con el proyecto de ley 108 de 2018 “Por medio del cual se establece la Inclusión Educativa de personas con Dislexia, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH- y otras dificultades de Aprendizaje - DA”. Brindando una perspectiva cercana, real e idónea sobre lo acontecido en la escuela, sobre los casos de niños con DA, los factores involucrados y sobre todo posibilitando el reconocimiento porcentual del trabajo que precede ante la atención de las DA, gracias a la existencia de un repositorio de antecedentes, el cual es posible por el trabajo de seguimiento documentado en *los lineamientos de atención y acompañamiento educativo frente a la presencia de dificultades de aprendizaje en el entorno escolar*.

REFERENCIAS

- Acta de cierre de negociación colectiva (2019)
<https://www.mintrabajo.gov.co/documents/20147/59995826/Acta+de+cierre+de+la+Negociación+Colectiva+2019+-+Acta+Aclaratoria.pdf>
- Acuña, F., Ortiz, G., Zea, A., Blanco, Y., Blandón, F., & Bejarano, L. (2010). Innovación pedagógica en dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, oralidad y matemáticas: concepciones de profesores frente al tema de dificultades de aprendizaje *Revista Educación y Ciudad, 19*, 124-150.
- Aignerren, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. *La Sociología En Sus Escenarios*, (3). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Almansa, L. (2017). *La dislexia. Caso real y específico con una propuesta didáctica de intervención*. [Tesis de master, Universidad Internacional de la Rioja, España][Archivo PDF]
- Al-Qaryout, I. A., Abu-Hilal, M. M., & Alsulaimani, H. (2013). Psychometric properties of a newly developed learning difficulties scale in the Omani society. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(3), 771-78]6.
- Apilánez, T., Azofra, A., Bretón, N., Cencerrado, R., Del Val, N., Díaz, M., Gómez, L., Jimeno, G., Izquierdo, A., Mesanza, C., Mercado, M., Pérez, J., Rodríguez, A., Sastre, C., Torcelly, C., (2019). *Protocolo de atención al alumnado con dificultad Específica en lectura: dyslexia*. [Archivo PDF]
- Aristizabal, M y Galeano, M. (2008). *Como se construye un sistema Categorial*. [Archivo en PDF]
- Ávila, H. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Edumet

- Bravo-Valdivieso, L., Milicic, N., Cuadro, A., Mejía, L., & Eslava, J. (2009) Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sudamérica. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 203-218.
- Borja, C. (2015) Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Revista: Educación y Ciudad No . 37 julio - diciembre de 2019* 73-90.
- Borja, C. (2016) Marco legal del orientador, recopilación
<http://orientacioneducativacol.blogspot.com/2015/09/marco-legal-del-orientador.html>
- Brunal, A. (2015a). Aportes de los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Asesoría Escolar en Colombia a las Comunidades Educativas. *Asociación Colombiana de Orientación Educativa*.<http://orientacioneducativacol.blogspot.com/2015/05/aportes-de-los-equipos.html>
- Brunal, A. (2015b). “La Orientación y Asesoría Escolar” QUE BOGOTÁ NECESITA.
Asociación Colombiana de Orientación Educativa.
<http://orientacioneducativacol.blogspot.com/2015/08/la-orientacion-y-asesoria-escolar-que.html>
- Calderón, I; y Hernández, O. (2018). *Trabajo y formación de los docentes orientadores colombianos*. [Ponencia]. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia –CIUP-. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado <http://renoe.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Trabajo-y-formaci%C3%B3n-de-los-docentes-orientadores-colombianos-compressed.pdf>

Celdrán, M. y Zamorano, F. (2013). Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes. Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia. <https://hdl.handle.net/11537/28513>

Decreto 1235 de mayo 3 de 1982. Por el cual se introducen unas modificaciones a los Decretos 423,179, y 174 de 1982.<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos>

Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.

Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86102.html>

Decreto 1850 de agosto 13 de 2002. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103274.html#:~:text=por%20el%20cual%20se%20reglamenta,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones>.

Decreto 1965 de septiembre de 2013. Por el cual 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 <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>

Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf

Decreto 2105 de diciembre 14 de 2017. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto número 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%202105%20DEL%2014%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>

Delgado; Y.; Colombo, L. y Orfila, R. (2010). *Conduciendo a la investigación*. (2da. Ed). Caracas: Comala.com

De Ramírez, A. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 4(11), 147-150. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf>

Directiva No. 50 de 2017. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363246_recurso_normatividad.pdf

Duarte, J y; Parra, E. (2014). *Lo que debes saber sobre un trabajo de investigación*. (3a ed.). Caracas: Morles

Fernández, M., Puente, A. y Ferrando, T. (2011). Lectura y escritura en niños con síndrome x frágil: estrategias de intervención. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(3), 808-815.

Gómez, V. (2016). *Hacia la comprensión de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, a partir de las investigaciones del programa en psicología y pedagogía en los años 2008*

- al 2012 [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia Facultad de Educación, Licenciatura en psicología y pedagogía]
- Gutiérrez, R., & Diez, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 30- 45.
- Guzmán, J. (2014). *Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula*. Ediciones Universidad de la sabana.
- Hernández, O. (2018). Trabajo y formación de los docentes orientadores colombianos. Ponencia basada en la investigación “El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá”, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia –CIUP-. Universidad Pedagógica Nacional. <http://renoe.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Trabajo-y-formaci%C3%B3n-de-los-docentes-orientadores-colombianos-compressed.pdf>
- Hernández, O. (2020). Percepción social de la orientación escolar en orientadores de Bogotá. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 31(1), 131–144. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27294>
- Hernández- Sampieri, R. & Mendoza, T.C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hurtado de B., J. (2012). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Isaza, L. (2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(31), 113-133

Lavigne, R., & Romero, J. (2004). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos*. Consejería de educación. Junta de Andalucía.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.
https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf

Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Por la cual se 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.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20crea,Mitigaci3n%20de%20la%20Violencia%20Escolar.>

Ley 2025 de 23 julio de 2020. Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones.
<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202025%20DEL%2023%20DE%20JULIO%20DE%202020.pdf>

López, Y. (2015) *¿Intervención terapéutica o intervención educativa? Una mirada pedagógica a las denominadas “dificultades de aprendizaje” en lectura y escritura* [tesis de pregrado.

Facultad de Educación, Licenciatura en psicología y pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia]

Martínez Miguélez, M (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial trillas

Martínez, P. & Martínez, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-263. <http://www.aufop.com>

Martínez, C., Barrera A., Krichesky, G. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122

Medina, R., & Huertas, D. (2017). *La orientación educativa en Colombia, entre la teoría y la práctica*. Uniediciones.

Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (2014) American Psychiatric Association.

Mingarro, M., Ejarque, I., García, A., & Aras L. M. (2017). Síndrome del cromosoma X frágil. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 10(1), 54-57.

Ministerio de Educación, Nacional. (2016). Resolución 15683, Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera

Ministerio de Educación Nacional (2018). Concepto al proyecto de ley 108 de 2018 cámara -024 de 2016 Senado, Por medio del cual se establece la Inclusión Educativa de personas con Dislexia, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH- y otras dificultades de Aprendizaje. <https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2018->

03/Concepto%20al%

20PL138%2017C%20024%2016S%20Min%20Educacion%2014nov2017.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Trastornos específicos del aprendizaje o del comportamiento. Inclusión y equidad en la educación* [Diapositiva PowerPoint]
<https://www.medellin.edu.co/wp-content/uploads/1504201-Ciclo-AT-Trastornos-especificos-del-aprendizaje-y-del-Comportamiento.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2021). Plan nacional de orientación escolar

<http://www.asdeccol.org.co/documentos/Acuerdo%20Nacional%20Estatel%202019.pdf>

Ministerio de Salud y protección Social (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental 2015* Tomo I. Bogotá, Colombia. Javegraf. https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf

Molano, G y Polanco, A, (2018) Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. *Revista Prisma Social No.23* 367-387

Mosquera, E (2013). *La verdadera historia de la orientación en Colombia*.
<https://groups.google.com/g/mesa-distrital-orientadores-escolares-/c/BI6JIVMd64Q?pli=1>

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33, (Suppl. 5), 18–20.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2016). Learning disabilities: definition.
<https://njlcd.org/ld-topics/>

Palella N, S. y Martins B, F. (2012). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas:
FEDUPEL

Proyecto de ley 108 de 2018. Colombia, (2017). Por medio del cual se establece la Inclusión Educativa de personas con Dislexia, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH- y otras dificultades de Aprendizaje - DA.
<http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2018%20-%202019/PL%20108-18%20Dislexia.pdf>

Sánchez, C. R. (2011). Problemáticas de aprendizaje en la escuela. *Horizontes Pedagógicos*, 13 (1), 4.

Sánchez, E., García, R. & García- Rodicio, H. (2011). Las dificultades de aprendizaje: la lectura y la escritura. En Martín, E., & Mauri, T. Orientación educativa. *Modelos y estrategias de intervención*. Graó.

Santana, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide

Santrock, J. (2020). *Psicología de la educación* (6ª edición). Editorial: McGraw-Hill Interamericana.

Secretaria Distrital de Educación. (2009). Bogotá, sede del I Foro sobre Educación y Trastornos de Aprendizaje y del Comportamiento. Colombia: Educación Bogotá.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4191

Silva, C. (2011). *Evaluación de la Disgrafía*. <https://www.ladislexia.net/evaluacion-de-la-disgrafia/>

Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia, núm. 29, enero-junio*, 135-173

Universidad Pedagógica Nacional. (2010) Propósitos de formación. Colombia: Facultad de educación. Licenciatura en psicología y pedagogía. <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=12096&idn=12100>

ANEXOS

Anexo 1

Matriz Análisis de Contenido

N.º	Base de Datos	Autores	Título	Tipo Publicación	Tipo trabajo	Enfoque Investigativo	País de Origen del estudio	Año Publicación	Área de conocimiento	Publico o Objetivo	Objetivo del Estudio	Idioma	Donde fue Publicado	URL	Observaciones Generales
1	Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional	Boja Manchola, Gustavo, Romero Tatis, Laura	Orientación Educativa: estado del arte sobre los discursos en orientación evidenciados en los trabajos de grado de los estudiantes de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional entre el año 2010 y 2015		Trabajo de Grado	Cualitativo	Colombia	2012	Educación, Psicología y pedagogía	Comunidad Académica	Comprender los enunciados y significados construidos alrededor de la orientación educativa y hallados en los trabajos de grado desarrollados por los estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía en el eje de Orientación Educativa de la Universidad	Español, latino	Colombia	http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2523	
2	Redalyc	MARTÍNEZ CLARES, Pilar, MARTÍNEZ JUÁREZ, Miriam	La orientación en el S.XXI	Revisión	Revista	Cualitativo	España	2011	Educación	Comunidad Académica	redefinir algunos de los principales retos o desafíos de la orientación y de los orientadores.	Español	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del	https://www.redalyc.org/pdf/2170/217001132020.pdf	
3	Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional	Ordóñez Bedoya, Angie Paola, Mateus Aldana, Nohora Constanza	Estrategias de orientación como mediadoras del clima escolar al interior de un aula de clase por parte del docente		Trabajo de Grado	Cualitativo, descriptivo	Colombia	2014	Educación, Psicología y pedagogía	Comunidad Académica	Identificar cuáles son las estrategias de orientación generadas al interior del aula de clase de tres áreas específicas por parte del docente y cómo favorecen el clima escolar en la IED Sierra Morena Sede A.	Español, latino	Colombia	http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2571	El estudio permite comprender las estrategias usadas en el área de la orientación, si bien no contiene en el título el objeto de estudio OE, si permite un acercamiento a la concepción de la
4	Redalyc	Ramírez Castillo, María Aurelia, Torres Calles, Juana María	PERCEPCIÓN DEL ORIENTADOR ESCOLAR POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA	Teorico	Revista	Cualitativo	España	2013	Educación y psicología	Comunidad Académica	analiza brevemente tanto el concepto de percepción como las funciones y los programas de orientación como modelo más común utilizado por los orientadores	Español	International Journal of Developmental and Educational	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=543852050	El estudio permite abordar el rol del orientador, si bien no contiene en el título el objeto de estudio OE, si permite un acercamiento a la concepción de la
5	Redalyc	Martin Cala, Martín	La orientación educativa. Su papel preventivo en la formación y desarrollo de la personalidad de los educandos	Revisión	Revista	Cualitativo	Cuba	2010	Educación y orientación	Comunidad Académica	exponer aspectos importantes que desde el punto de vista técnico, han sido creados acerca del trabajo preventivo en la labor educativa con niños y adolescentes en las	Español	EduSol	https://www.redalyc.org/pdf/4757475749689008.pdf	
6	Redalyc	Morales Trejos, Carol Graciela	ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD. APORTES TEÓRICO-PRÁCTICOS AL QUEHACER PROFESIONAL EN ORIENTACIÓN	Teorico	Revista	Cualitativa	Costa Rica	2015	Educación, orientación interculturalidad	Comunidad Académica	consistir en este sentido un aporte a la reflexión teórica y práctica dentro del quehacer del y la profesional en Orientación en relación a la comprensión y abordaje de la diversidad juvenil a nivel educativo, para tal fin se plantean una serie de aportes profesionales desde la mirada intercultural, que buscan posibilitar el diálogo	Español	Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"	https://www.redalyc.org/pdf/447144733027031.pdf	
7	Redalyc	Pérez Jústé, Ramón	SENTIDO PROFUNDO DE LA ORIENTACIÓN	Reflexión	Revista	Cualitativo	España	2010	Orientación y educación	Comunidad Académica	reflexión en torno a la Orientación, sus principios y sus posibilidades.	Español	Revista Española de Orientación	https://www.redalyc.org/pdf/44733027031.pdf	https://www.redalyc.org/pdf/44733027031.pdf - Haga clic una sola vez para seguir. Haga clic y mantenga presionado el botón para seleccionar esta
8	Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional	Hector Amadeo Monarca	La orientación educativa actual en la educación secundaria obligatoria de España	Teorico	Revista		Colombia	#####	Educación, Psicología y pedagogía	Comunidad Académica	Identificar las funciones que se le adjudican al departamento de orientación en España y como estas se insertan en el curriculum de las instituciones de educación	Español	Colombia, Revista Pedagógica y saberes	https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/YSI/article/view/6894	posterior filtro de búsqueda temporal, pero se rescata su puntualización de
											Presentar de forma sintetizada el	España,			

Anexo 2.*Formato de ficha de revisión analítica estructurada (RAE)***Ficha # 22**

Referencia (de acuerdo con las normas APA):	Martínez, P; Martínez, M. La orientación en el S.XXI Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 253- 265 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España
País donde el estudio fue realizado:	España
País donde el artículo fue publicado:	España
Tipo de publicación	Revisión
Objetivos de la investigación:	redefinir algunos de los principales retos o desafíos de la orientación y de los orientadores.
Metodología diseño o tipo de estudio:	Cualitativo

Participantes: Orientadores

Procedimiento: redefinir algunos de los principales retos o desafíos de la orientación y de los orientadores. Igualmente, también es necesario reflexionar sobre los principales obstáculos y amenazas que se encuentran los profesionales o agentes de este sector profesional y analizar las luces y sombras, necesidades y realidades de la sociedad y la educación del siglo XXI

Principales resultados:

Principales conclusiones: Es evidente que la orientación asume como meta primera y prioritaria favorecer el desarrollo personal e integral de la persona. No hay duda, por tanto, desde la perspectiva de la orientación educativa, que nivel de calidad de la educación es sinónimo de nivel de desarrollo alcanzado por cada uno de los estudiantes. Más aún, los estudiantes, en tantas ocasiones voz silenciosa o actores pasivos, deben ser protagonistas en el proceso de generación del sentido de la calidad de su educación, o, mejor dicho, de explicitar su propia dimensión de calidad.

Palabras clave: Orientación a lo largo de la vida, agente de cambio, innovación, calidad

Ficha # 52

Referencia (de acuerdo con las normas APA):	Cantón-Mayo, I. (2010). Reseña del libro: Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales. <i>magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , 2 (4), 421-422.
País donde el estudio fue realizado:	España
País donde el artículo fue publicado:	Colombia
Tipo de publicación	Artículo Teórico
Palabras Claves	
Objetivos de la investigación:	Presentar de forma sintetizada el libro Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales, para incentivar a los orientadores y docentes en la comprensión y aplicación de las propuestas instaladas dentro del documento.
Metodología Diseño o tipo de estudio:	Reseña descriptiva

Participantes: N/A

Procedimiento: La autora presenta su perspectiva frente a la relevancia que puede poseer el libro Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales; para lo cual se describen brevemente los contenidos del mismo, así como la organización de la obra.

Principales resultados:

Principales conclusiones:

- Se presenta un libro fundamental en el campo de la orientación educativa en España, el cual muestra a detalle la compleja labor orientadora, atravesada por factores negativos (irrelevancia de la profesión, desconsideración a las labores) y positivos (innovación constante, integración de las situaciones contextuales).
 - Se propone al lector ahondar en los siete capítulos del libro, comprendiendo la intencionalidad de las líneas que se trabajan para la temática 1) acción tutorial; 2) irrelevancia de la labor; 3) renovación y cambio; 4) inserción sociolaboral de los desfavorecidos.
 - Se rescatan tres facetas de la práctica profesional orientadora que consisten en: a) formación “competencia técnica, práctica y crítica de los profesores y los orientadores como apoyo a la comunidad educativa”; b) investigación “incorporar los hallazgos a la mejora de la práctica para reflexionar, compartir y experimentar nuevos programas y nuevas propuestas”; C) Evaluación referida a la “calidad de la intervención psicopedagógica”.
-

Anexo 3.*Clasificación Categorical.*

Categorías	Título del documento	Año	Tipo de documento
1 Dificultades de Aprendizaje	Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura.	2002	Artículo científico
2 Dificultades de Aprendizaje	Propiedades psicométricas de una escala de nueva elaboración sobre dificultades de aprendizaje, en la sociedad omaní [Psychometric properties of a newly developed learning difficulties scale in the Omani society].	2013	Artículo científico
3 Dificultades de Aprendizaje	Trastornos específicos del aprendizaje o del comportamiento. Inclusión y equidad en la educación	2020	Presentación diapositivas MEN
4 Dificultades de Aprendizaje	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5).	2013	Capítulo 6: Dificultades de aprendizaje

5	Dificultades de Aprendizaje	Intervención temprana del desarrollo del lenguaje oral en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje: Un estudio longitudinal.	2016	Artículo científico
6	Dificultades de Aprendizaje	Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes.	2013	Artículo científico
7	Dificultades de Aprendizaje	Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura.	2000	Artículo científico
8	Dificultades de Aprendizaje	Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. [Learning difficulties and their incidence in adolescence].	2018	Revista Prisma social No 23
9	Dificultades de Aprendizaje	Intervención educativa en un caso real de problemas de comprensión lectora [Educational intervention in a case study related to problems with reading comprehension].	2010	Revista educativa Digital
10	Dificultades de Aprendizaje	Protocolo de actuación para niños con necesidades específicas de apoyo educativo. Estudio provisional de un caso de trastorno del aprendizaje no especificado.	2011	Artículo científico

11	Dificultades de Aprendizaje	Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura [A phomological awareness program. Effects on Begining literacy].	2012	Revista de Orientación Educacional V26 No50
12	Dificultades de Aprendizaje	Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y escritura	2017	Artículo científico
13	Dificultades de Aprendizaje	Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá	2005	Artículo científico
14	Dificultades de Aprendizaje	Encuesta Nacional de Salud Mental.	2015	Encuentro Nacional Colombiano
15	Dificultades de Aprendizaje	Guía general sobre dislexia 2.010 de la Asociación andaluza de dislexia [ASANDIS]	NS	Guía general
16	Dificultades de Aprendizaje	Innovación pedagógica en dificultades de aprendizaje en lectura, escritura, oralidad y matemáticas: concepciones de profesores frente al tema de dificultades de aprendizaje	2010	Estudio investigativo

17	Dificultades de Aprendizaje	Learning Disabilities: Issues on Definition	1991	Artículo científico
18	Dificultades de Aprendizaje	Learning disabilities: definition.	2016	Artículo científico
19	Dificultades de Aprendizaje	Lectura y escritura en niños con síndrome x frágil: estrategias de intervención	2011	Artículo científico
20	Dificultades de Aprendizaje	Psicología de la educación. Cuarta Edición	2012	Libro
21	Dificultades de Aprendizaje de Dificultades de Aprendizaje	Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva	2017	Estudio investigativo
22	Dificultades de Aprendizaje	Problemáticas de aprendizaje en la escuela	2011	Artículo científico
23	Dificultades de Aprendizaje	Protocolo de atención al alumnado con dificultad específica en lectura: Dislexia	2019	Protocolo de atención

24	Dificultades de Aprendizaje	Proyecto de ley “Por medio del cual se establece la Inclusión Educativa de personas con Dislexia, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH- y otras dificultades de Aprendizaje - DA”	2018	Proyecto de Ley
25	Dificultades de Aprendizaje	Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención	2012	Artículo científico
26	Dificultades de Aprendizaje	La dislexia. Caso real y específico con una propuesta didáctica de intervención	2017	Tesis maestría
27	Dificultades de Aprendizaje	Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura	2000	Artículo científico
28	Dificultades de Aprendizaje	Lectura y escritura: cómo se enseña y se aprende en el aula.	2014	Libro
29	Dificultades de Aprendizaje	Trastornos del aprendizaje: investigación psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sudamérica.	2009	Artículo científico

30	Orientación Educativa	Panorama de la orientación escolar en Colombia	2020	Artículo investigativo
31	Orientación Educativa	El orientador escolar como agente Interno de cambio	2010	Artículo científico
32	Orientación Educativa	La orientación en el S.XXI.	2011	Artículo científico
33	Orientación Educativa	El sentido de la Orientación Escolar en Docentes Orientadores de Bogotá.		Artículo científico
34	Orientación Educativa	Inclusión educativa y habilidades especiales, ir más allá de las diferencias	2013	Tesis maestría
35	Orientación Educativa	La verdadera historia de la orientación en Colombia.	2013	Blog Académico
36	Orientación Educativa	Hacia la comprensión de las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, a partir de las investigaciones del programa en psicología y pedagogía en los años 2008 al 2012	2016	Tesis pregrado

37 Orientación Educativa	Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones	2015	Artículo científico
38 Orientación Educativa	Trabajo y formación de los docentes orientadores colombianos.	2018	Ponencia
39 Orientación Educativa	Plan nacional de Orientación Escolar	2021	Lineamiento nacional de educación
40 Orientación Educativa	Marco legal del orientador, recopilación	2016	Blog académico
41 Orientación Educativa	Aportes de los Equipos Interdisciplinarios de Orientación y Asesoría Escolar en Colombia a las Comunidades Educativas.	2015 (a)	Blog académico
42 Orientación Educativa	“La Orientación y Asesoría Escolar” QUE BOGOTÁ NECESITA.	2015 (b)	Blog académico
43 Orientación Educativa	Decreto 1235 de mayo 3 de 1982. Por el cual se introducen unas modificaciones a los Decretos 423,179, y 174 de 1982	1982	Documento normativo: Decreto

44 Orientación Educativa	Decreto 1860 de agosto 3 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.	1994	Documento normativo: Decreto
45 Orientación Educativa	Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.	2002	Documento normativo: Decreto
46 Orientación Educativa	Decreto 1850 de agosto 13 de 2002. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.	2002	Documento normativo: Decreto
47 Orientación Educativa	Decreto 1965 de septiembre de 2013. Por el cual 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	2013	Documento normativo: Decreto
48 Orientación Educativa	Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.	2015	Documento normativo: Decreto

49 Orientación Educativa	Decreto 2105 de diciembre 14 de 2017. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto número 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media.	2017	Documento normativo: Decreto
50 Orientación Educativa	Directiva No. 50 de 2017	2017	Documento normativo: Directiva
51 Orientación Educativa	Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación	2018	Documento normativo: Ley
52 Orientación Educativa	Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia	2006	Documento normativo: Ley
53 Orientación Educativa	Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Por la cual se 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	2013	Documento normativo: Ley

54 Orientación Educativa	Ley 2025 de 23 julio de 2020. Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, se deroga la ley 1404 de 2010 y se dictan otras disposiciones	2020	Documento normativo: Ley
55 Orientación Educativa	La orientación educativa en Colombia, entre la teoría y la práctica.	2017	Libro
56 Orientación Educativa	Resolución 15683, Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera	2016	Documento normativo: Resolución
57 Orientación Educativa	Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales	2009	Libro
58 Orientación Educativa	Psicología de la educación	2020	Libro

59 Orientación Educativa	Bogotá, sede del I Foro sobre Educación y Trastornos de Aprendizaje y del Comportamiento	2009	Artículo informativo
60 Orientación Educativa	Evaluación de la Disgrafía	2011	Artículo informativo
61 Orientación Educativa	Reseña del libro: Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.	2010	Artículo teórico
62 Relación OE y DA en lectura y escritura	¿Intervención terapéutica o intervención educativa? Una mirada pedagógica a las denominadas “dificultades de aprendizaje” en lectura y escritura	2014	Tesis pregrado
63 Relación OE y DA en lectura y escritura	Concepto al proyecto de ley 108 de 2018 cámara -024 de 2016 Senado, Por medio del cual se establece la Inclusión Educativa de personas con Dislexia, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH- y otras dificultades de Aprendizaje.	2017	Documento MEN
64 Relación OE y DA en lectura y escritura	Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva. Capítulo 3: Las dificultades de aprendizaje: La lectura y la escritura	2011	Libro

65 Relación OE y DA en lectura y escritura	Resolución 15683, Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera	2016	Documento normativo: Resolución
66 Relación OE y DA en lectura y escritura	Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos	2004	Libro

Nota: Elaboración propia