

**Factores asociados a las dificultades de aprendizaje con miras al diseño de una propuesta pedagógica
dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús de
La Mesa - Cundinamarca**

María Angélica Quintero Forero y Brenda Yulieth Suarez Velosa



Universidad La Gran Colombia

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Bogotá

2023

**Factores asociados a las dificultades de aprendizaje con miras al diseño de una propuesta pedagógica
dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús de
La Mesa - Cundinamarca**

María Angélica Quintero Forero y Brenda Yulieth Suarez Velosa

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Directora: Juliana del Pilar Santamaría Vargas – Doctora en Educación



Universidad La Gran Colombia

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Bogotá

2023

Dedicatoria

Expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a nuestras amadas familias quienes incondicionalmente y con el mayor afecto posible nos acompañaron en este proceso, comprendiendo nuestras ausencias.

Al grupo de docentes de la Maestría en educación, a la directora de proyecto por sus valiosos aportes y guía profesional.

Al Colegio Divino Niño Jesús del municipio de La Mesa (Cundinamarca) especialmente a los docentes que amablemente participaron en este proyecto.

María Angélica y Brenda Yulieth

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	11
Introducción.....	13
1. Capítulo I: Problema.....	15
1.1 Planteamiento del problema	15
1.1.1 Pregunta de investigación.....	17
1.2 Justificación.....	17
1.3 Objetivos.....	21
1.3.1 Objetivo general.....	21
1.3.2 Objetivos específicos	21
2. Capítulo II: Marcos de Referencia.....	23
2.1 Antecedentes	23
2.1.1 Modelo de escuela inclusiva y necesidades escolares diversas.....	24
2.1.2 Signos de alarma en clase a tener en cuenta.....	26
2.1.3 Dislexia.....	27
2.1.4 Disgrafía	29
2.1.5 Discalculia.....	30

2.1.6 Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad - TDAH	34
2.1.7 Otras dificultades del aprendizaje poco conocidas	36
2.1.8 Consideraciones finales	37
2.2 Marco teórico.....	39
2.2.1 Contexto de educación inclusiva y de educación con función social	40
2.2.2 Factores asociados a la formación de niños con trastornos del aprendizaje en básica primaria.....	42
2.2.3 Referentes sobre educación inclusiva y educación con función social	48
2.3 Marco conceptual	52
2.3.1 Dificultades en el aprendizaje.....	52
2.3.2 Estrategia pedagógica	57
2.3.3 Estrategias para docentes.....	58
2.3.4 Educación inclusiva: Aula tradicional y aula interactiva	59
2.3.5 Educación con función social.....	60
2.5 Marco legal	62
2.5.1 Convención sobre los derechos de niño	62
2.5.2 Constitución Política de Colombia	63
2.5.3 Ley de infancia y adolescencia.....	63
2.5.4 Ley 2216 de 2022	64
3. Capítulo III: Metodología	66

3.1 Paradigma	67
3.2 Método, enfoque y técnica.....	68
3.3 Instrumentos.....	69
3.3.1 Recolección de datos	70
3.3.2 Descripción de los instrumentos.....	71
3.3.3 Validación de los instrumentos.....	72
3.3.4 Prueba piloto.....	72
3.4 Categorías de estudio	72
3.5 Población.....	74
3.5.1 Descripción de la población	74
3.5.2 Características del muestreo	75
3.6 Técnicas de análisis de la información.....	75
3.6.1 Propuesta de análisis	75
3.6.2 Triangulación metodológica de la información	76
4. Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados	78
4.1 Descripción de los hallazgos	78
4.1.1 Contextualización de Dificultades del Aprendizaje – DA: Formación docente.....	78
4.1.2 Contexto aulas de clase y participación de la familia	81
4.1.3 Percepción de la participación del Colegio	83

4.1.4 Panorama de los signos de dificultades del aprendizaje	85
4.2 Discusión	89
5. Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones.....	93
Lista de Referencias	99

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Los cuatro pilares metodológicos de la educación inclusiva	60
Figura 2. Los cuatro pilares de la educación para aulas interactivas.....	61

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Esquema del diseño metodológico	66
Tabla 2. Operacionalización de variables Vs. Objetivos específicos.....	73
Tabla 3. Categorías de análisis según los objetivos planteados	74
Tabla 4. Triangulación de la información Vs. Categorías de análisis	76

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Matriz de observación directa	116
Anexo 2. Modelo de la entrevista semiestructurada a docentes	117

Resumen

El proyecto se realiza con el objetivo de comprender los factores asociados a las dificultades de aprendizaje con el fin de diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús (La Mesa – Cundinamarca), para lo cual se lleva a cabo un estudio de abordaje epistemológico de corte hermenéutico interpretativo que se desarrolla como una investigación explicativa de corte transversal no experimental con alcance descriptivo observacional. Se tienen en cuenta los siguientes grupos poblacionales seleccionados por muestreo no intencionado: Los maestros de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa (Cundinamarca) a quienes se les aplica una entrevista semiestructurada y el grupo de niños y niñas de básica primaria de dicha institución con seguimiento mediante matrices de observación. Se concluye que aspectos como la capacitación docente, la implementación de herramientas escolares para alcanzar un aula inclusiva e involucrar a las familias, son recursos esenciales para este tipo de población. De acuerdo con los hallazgos se diseña una propuesta que involucra actividades a desarrollar en clase y en casa teniendo en cuenta el contexto académico, concepto personal de los docentes y el contexto individualizado por estudiante a partir de las categorías de análisis que incluyen dislexia, disgrafía, discalculia y TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad).

Palabras clave: Dificultades del aprendizaje, dislexia, disgrafía, discalculia, TDAH, estudiantes básica primaria.

Abstract

The project is carried out with the objective of understanding the factors associated with learning difficulties in order to design a pedagogical proposal aimed at the comprehensive training of children in Basic Elementary School of the Colegio Divino Niño Jesús (La Mesa - Cundinamarca), for which an epistemological study of an interpretive hermeneutical approach is carried out that is developed as a non-experimental cross-sectional explanatory investigation with a descriptive-observational scope. The following population groups selected by unintentional sampling are taken into account: Primary school teachers from Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa (Cundinamarca) to whom a semi-structured interview is applied and the group of primary school boys and girls from said institution with follow-up through observation matrices. It is concluded that aspects such as teacher training, the implementation of school tools to achieve an inclusive classroom and involve families, are essential resources for this type of population. According to the findings, a proposal is designed that involves activities to be carried out in class and at home, taking into account the academic context, the personal concept of the teachers and the individualized context per student based on the categories of analysis that include dyslexia, dysgraphia, dyscalculia and ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

Keywords: Learning difficulties, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, ADHD, elementary school students.

Introducción

Las Dificultades del Aprendizaje pueden aparecer en edades tempranas en algunos casos como específicas, inesperadas y persistentes, con la connotación que pueden condicionar negativamente las oportunidades académicas, culturales y sociofamiliares que se requieren y son necesarias para alcanzar el desarrollo más asertivo de niños y niñas. Mizen y Cooper (2018) definen que las dificultades en el aprendizaje no detectadas a edades tempranas (preescolar - primaria), obstaculizan en gran medida las actividades académicas y sociolaborales en la adultez, además de significar inconvenientes para su diagnóstico e intervención asertivas.

En primera instancia y para efectos de este trabajo de grado, el término dificultades en el aprendizaje abarca trastornos como dislexia, disgrafía, discalculia y TDAH - Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, los cuales en ocasiones se reportan como una problemática dentro de las aulas de clase en niños y niñas de básica primaria, etapa escolar que oscila entre los 6 y 10 años, destacándose que el contexto a tener en cuenta para este proyecto es el Colegio Divino Niño Jesús del municipio de La Mesa (Cundinamarca).

En esa medida, la investigación comprende las siguientes temáticas en las que se sustentan los cinco capítulos principales: (i) Problema que incluye el planteamiento, pregunta de investigación, justificación y objetivos. (ii) Marcos de referencia en donde se desarrollan los antecedentes en relación al modelo de escuela inclusiva y necesidades escolares diversas, los signos de alarma en clase, la descripción de las dificultades del aprendizaje y otros trastornos poco conocidos; el marco teórico que abarca el contexto de educación inclusiva y de educación con función social, los factores asociados a la formación de niños con trastornos del aprendizaje en básica primaria y los referentes sobre educación inclusiva y educación con función social; el marco conceptual define las dificultades en el aprendizaje, su

estrategia pedagógica y para para docentes en educación inclusiva (aula tradicional y aula interactiva), y los fundamentos de la educación con función social; y el marco legal. (iii) Metodología con el paradigma, método, enfoque y técnica, así como los instrumentos, categorías de estudio, población y técnicas de análisis de la información. (iv) Análisis y discusión de resultados. (v) Conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, y con base en los hallazgos del presente estudio se diseña una guía titulada *Propuesta Pedagógica para Dificultades de Aprendizaje Dirigida a la Formación Integral de Niños y Niñas de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús De La Mesa – Cundinamarca* con la cual se plantean actividades pedagógicas como herramientas factibles de llevar a la práctica, buscando un mayor acceso y permanencia en el sistema educativo de niños y niñas, las cuales están dirigidas al cuerpo docente del Colegio, como un plan de trabajo que busca convertirse en un ejemplo a tener en cuenta para reforzar el sistema educativo inclusivo.

1. Capítulo I: Problema

1.1 Planteamiento del problema

La iniciativa de desarrollar la investigación radica en la necesidad de visualizar el contexto académico de este tipo de dificultades que según Guillén (2015), en la mayoría de los casos se presentan con índices de diagnóstico muy bajos y en donde se evidencia un escaso apoyo en el proceso de aprendizaje, como lo señalan igualmente Bello, Ocampo y Cruz (2016).

Desde este contexto es procedente indicar que, en Colombia no existe una asertiva aplicación de las directrices académicas para detectar las dificultades del aprendizaje en favor de la población escolarizada incluyendo los decretos que promueven la educación inclusiva (Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015 de la Presidencia de Colombia y Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación) los cuales buscan definir las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educativo de esta población, por lo que se encuentra la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas específicamente dirigidas al cuerpo docente del Colegio Divino Niño Jesús, La Mesa (Cundinamarca), con el ánimo de definir una propuesta que sea factible de llevar a la práctica y se convierta en un ejemplo a tener en cuenta para reforzar el sistema educativo inclusivo.

El hecho de buscar alternativas para lograr una educación más inclusiva parte de la necesidad de definir y comprender los factores asociados a las dificultades de aprendizaje venciendo las barreras que hasta la fecha han obstaculizado el detectar a edades tempranas los signos propios de dichas limitantes, denotándose que en muchos casos los niños y niñas llegan a la etapa de básica primaria sin tener una valoración que permita direccionar mejor los parámetros de su aprendizaje (Castro & Morales, 2015) lo cual a futuro, para ellos y sus familias, podría representar un retraso significativo por el avance progresivo de las dificultades cuando no se atienden a tiempo (Berrío, 2016); situación relevante porque

en la mayoría de estos casos dichas dificultades se conservan de forma persistente y duradera en la edad adulta, por lo que con el proceso de desarrollo del niño se pueden llegar a configurar en barreras que les dificulten el alcanzar sus metas de vida (Berrío, 2016).

Así las cosas y de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2021) las dificultades, deficiencias y/o limitaciones en el desarrollo del lenguaje implican para los niños que las reportan, enfrentarse a restricciones de diversos órdenes, especialmente reflejadas en el bajo y/o nulo nivel de participación e interacción en el aula. Por ello, el diagnóstico y el abordaje debe tener en cuenta que no todos los trastornos en el aprendizaje son consecuencia de deficiencias o alteraciones neurológicas, o de algún tipo de discapacidad por disminución visual y/o auditiva sin que se haya corregido, de retraso mental, de alteraciones del nivel emocional, bipolaridad, de condiciones psiquiátricas entre otros (Federación Española de Asociaciones para la Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2016).

Como complemento se debe mencionar a Puentes y Guzmán (2018) quienes indican que no existen estadísticas nacionales unificadas que permitan discriminar con exactitud la prevalencia de las dificultades en el aprendizaje, lo cual implica que no se ha estudiado el problema desde la perspectiva propia de las características y condiciones de los niños colombianos y así poder brindar soluciones en el marco de una realidad educativa con base en las circunstancias que la rodean en el país.

Según Pardo (2015) quien realizó un estudio en la Localidad 19 de Bogotá, existe una marcada correlación entre el rendimiento académico y el desempeño en lectura deficiente en el 62.5% de la población con edad promedio de 8.8 años. Además, encontró que la prevalencia de dislexia asociada a ansiedad en escolares de primaria fue igual a la que se ha encontrado en niños colombianos de otras localizaciones geográficas diferentes al distrito capital con una incidencia del 50%. Dadas las anteriores circunstancias se hace evidente la necesidad de analizar los factores asociados a las dificultades de aprendizaje para diseñar una propuesta en la cual se describan estrategias pedagógicas que le faciliten a

esta población integrarse al aula regular sin diferenciación y limitación alguna como un gran apoyo respecto a los demás compañeros de clase.

1.1.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores asociados a las dificultades de aprendizaje en el diseño de una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa - Cundinamarca?

1.2 Justificación

La pertinencia desde la perspectiva de la Maestría en Educación de desarrollar estrategias pedagógicas para niños y niñas de básica primaria que presentan dificultad en el aprendizaje, radica en el hecho de que en la mayoría de los casos el diagnóstico y abordaje resultan tardíos (Berrío, 2016), situación que no favorece su desarrollo integral a corto, mediano y largo plazo, menoscabando de esta forma toda posibilidad de un futuro más prometedor y al cual tienen derecho, y por ende, este escenario va en detrimento de sus derechos constitucionalmente tutelados (Corte Constitucional, 1994).

Por estas razones, se encuentra importante que el cuerpo docente de las instituciones educativas del país conozca a profundidad las características propias de las diferentes dificultades en el aprendizaje, para hacerlas partícipes en el respectivo proceso (Bas, 2016), el cual debe estar encaminado a detectar tempranamente estas condiciones y así dar un enfoque asertivo que brinde las mejores soluciones en favor de los niños y las niñas en edad escolar.

En el entorno académico las estrategias que se propondrán buscan facilitar la labor del cuerpo docente no sólo en las diferentes actividades educativas, sino también en el manejo del tiempo y la

dedicación brindada dentro del aula de clase (Guailas 2018), buscando que la población con dificultades no se autolimite y por el contrario, logre evolucionar favorablemente a partir de las falencias presentadas (Laz & Cedeño, 2021).

De acuerdo a la Federación Española de Asociaciones para la Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (2016), en muchos casos las dificultades en el aprendizaje como dislexia, disgrafía, discalculia y TDAH los parámetros curriculares no requieren modificaciones significativas dado que actualmente la proyección de la escuela es hacia modelos inclusivos que facilitan la incorporación de estos casos; por ello las estrategias académicas deben responder a las necesidades y diversas características originadas de dichas dificultades en las aulas de clase (Martínez & Liñán, 2017). Sin embargo, en situaciones de mayor complejidad las estrategias cobran mayor relevancia, razón por la cual se deben evaluar de forma más objetiva, equilibrada y al nivel personalizado, contribuyendo a mejorar su pronóstico y evolución (Ministerio de Educación, 2018).

En este sentido, se debe indicar que si la academia observa, analiza, describe, enfatiza, proyecta y ejecuta planes de acción dependiendo de las circunstancias de cada caso en particular, se está realizando un aporte para minimizar el impacto de las implicaciones socioeconómicas no sólo al sistema educativo del país, sino también, a los propios niños y niñas y sus familias (Ministerio de Educación, 2018), dado que es indispensable evaluar las implicaciones a mediano y largo plazo de lo que significa un diagnóstico y tratamiento tardío de las dificultades de aprendizaje en la vida escolar de estos estudiantes (Berrío, 2016).

A nivel personal y del entorno sociofamiliar estos niños y niñas reportarán un retraso en su nivel académico, emocional y en las relaciones con los otros cuando no se detectan a tiempo este tipo de dificultades, lo cual comprometerá su desarrollo humano dentro de la sociedad incluso a nivel laboral en su vida adulta activa (Organización de Estados Iberoamericanos y Oficina Internacional de Educación de

la UNESCO, 2018). Por ende, pudieran darse casos en los que existan niveles de afectación en la calidad de vida y posibles limitaciones en el alcance del nivel de sus proyecciones personales, o por lo menos se enfrentarían a barreras producto de la vulneración sus derechos, incluyendo bullying o retraimiento social al que pudieran verse sometidos y que serían motivos de autoaislamiento (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019).

Además, desde la perspectiva de docentes, es clara la importancia de aportar en el desarrollo de estrategias bajo el modelo de escuela inclusiva en el cual se tenga en cuenta al grupo multidisciplinario escolar (director, cuerpo docente, psicólogo, trabajador social, terapeuta ocupacional y otras especialidades como el pediatra, psiquiatra) a fin de visibilizar la problemática que se vive dentro de las aulas de clase en relación con las dificultades en el aprendizaje definiendo, con base en la evidencia, los signos de alarma a tener en cuenta en estos casos.

Adicionalmente, el desarrollar este tipo de estrategias debe encaminarse a que tanto el Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015 de la Presidencia de Colombia como el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación en el ámbito de las nuevas políticas públicas en educación inclusiva cumplan su misión dado que, y como lo señala la Sentencia T-429/92 del 24 emitida por la Corte Constitucional (1994) sobre lineamientos en educación especial, resaltando que dicha Sentencia es anterior a los Decretos citados, se determina la importancia de que exista una contribución eficaz para abordar las necesidades propias de los niños y niñas con dificultades escolares y no exista, por ningún motivo, la excusa de encubrir la falta de herramientas para brindar una educación inclusiva a estos estudiantes en aras de la educación con función social, así se trate de instituciones públicas o privadas, porque la academia debe esforzarse por el cabal cumplimiento de los derechos fundamentales y humanos de la infancia (Corte Constitucional, 1994).

Se aclara que en la legislación colombiana no existe una referencia específica y única del estudio

de las dificultades del aprendizaje en las etapas escolares de niños y niñas y por ende, se remite al mandato específico que la Corte Constitucional ha emitido en materia de necesidades escolares especiales. Desde esta perspectiva se justifica realizar la presente investigación como un aporte a la solución de la problemática en las aulas de clase, en aras de hacer valer los derechos constitucionalmente tutelados para niños y niñas al diseñar una estrategia pedagógica en dicho sentido que contribuya a mejorar la calidad de la educación nacional (Martínez & Liñán, 2017).

En este sentido, y de acuerdo a la Organización de Estados Iberoamericanos y Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2018), cabe mencionar que no es solamente un compromiso de la academia el abordar a profundidad la problemática que representan las dificultades del aprendizaje, ni tampoco de la sociedad o de las familias de estos niños y niñas, sino que también corresponde a los Estados enforzarse en diseñar y llevar a la práctica políticas que faciliten alcanzar estructuras académicas más inclusivas, a fin de proyectar un contexto socio académico y cultural sin diferenciaciones, con base en la aplicación de propuestas de calidad educativa, no sólo para solucionar la problemática sino también buscando visibilizarla (Castro & Morales, 2015).

Dado que en Colombia según el informe *Deserción Escolar* del Ministerio de Educación (2022) el índice de niños y niñas de básica primaria de instituciones oficiales del país que abandonaron sus estudios en el departamento de Cundinamarca fue del 5.06%, denotándose que, aunque se trató de un comportamiento diferencial respecto a departamentos como Guainía (14.09%) y Putumayo (11.09%) (p.2 y 3), sí resulta una cifra preocupante y se señalaron como principales causas la ausencia de estrategias que faciliten garantizar la continuidad de la oferta educativa, la falta de programas transversales que permitan identificar posibles dificultades del aprendizaje asociando igualmente, la baja o nula capacitación de los docentes en este sentido, el desinterés por el entorno sociofamiliar en estos casos, entre otras variables.

Finalmente, resulta importante reconocer que las dificultades del aprendizaje representan un problema que debe ser visibilizado en las aulas de clase para definir estrategias que permitan su abordaje desde la perspectiva de la inclusividad académica, y por ello se encuentra pertinente diseñar herramientas pedagógicas encaminadas a la formación integral de los niños y niñas que cursan básica primaria, en este caso del Colegio Divino Niño Jesús.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Comprender los factores asociados a las dificultades de aprendizaje con el fin de diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa - Cundinamarca.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las dificultades de aprendizaje más frecuentes en las aulas de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa - Cundinamarca, a partir de la observación de las dinámicas escolares cotidianas.

- Analizar los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de los niños y las niñas del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa - Cundinamarca, a partir de las percepciones de los docentes en relación con los aspectos que obstaculizan su desempeño.

- Diseñar una estrategia pedagógica dirigida a los docentes del Colegio que permita abordar, de

manera asertiva, algunas de las dificultades de aprendizaje más frecuentes en los estudiantes de básica primaria.

2. Capítulo II: Marcos de Referencia

2.1 Antecedentes

A fin de estructurar el estado del arte del presente trabajo de grado fue necesario realizar una búsqueda de antecedentes investigativos de estudios publicados entre los años 2010 al 2022 en repositorio de universidades como: Biblioteca Universidad Gran Colombia, Universidad La Sabana, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Sergio Arboleda, UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia), Universidad Libre, Universidad Cooperativa de Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad de Pamplona, Universidad Buenaventura sede Medellín, Universidad de Antioquia entre otras con programas y facultades de Educación/Pedagogía.

Las bases de datos utilizadas fueron: Educational Resources Information Center la cual agrupa dos colecciones organizadas Resources in Education (RIE) y Current Index to Journals in Education (CIJE), Education Database, GRAÓ e-Premium, ProQuest Central, Web of Science y PsycINFO de la American Psychological Association - APA.

Los descriptores de búsqueda fueron Google Académico, Scopus, Cochrane Library. Las palabras clave de dicha búsqueda fueron: Dificultades en el aprendizaje, guía para docentes, estrategias pedagógicas, dislexia, disgrafía, discalculia y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad - TDAH, educación inclusiva, educación con función social.

A continuación, se destacan los hallazgos de 30 documentos publicados entre el 2010 al 2022 en Colombia, España, Estados Unidos, Reino Unido, México, Ecuador, Uruguay y Argentina, los cuales fueron agrupados en las siguientes categorías: (i) Modelo de escuela inclusiva y necesidades escolares diversas, (ii) Signos de alarma en clase a tener en cuenta, (iii) Dislexia, (iv) Disgrafía, (v) Discalculia, (vi)

Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad - TDAH, (vii) Otras dificultades del aprendizaje poco conocidas, brindando una serie de (vii) Consideraciones finales, a modo de resumen de lo expuesto en este apartado.

2.1.1 Modelo de escuela inclusiva y necesidades escolares diversas

De esta forma y en lo referente a publicaciones relacionadas con el modelo de Escuela Inclusiva se encontró que Sollá (2013) refiere que por lo general en las aulas de clases tradicionales lo común es que exista un grupo numeroso de alumnos con edad similar, pero con diversas necesidades de aprendizaje, así como con características socioculturales muy diversas. Por ello es que, el docente enfrenta barreras para responder a la diversidad y como consecuencia en muchos casos se tiene la tendencia a centrarse en los alumnos que presentan mayores avances dejando de lado a aquellos que tienen algún tipo de dificultad, lo que conlleva a su rezago.

Martínez y Liñán (2017) indican que el modelo de Educación Inclusiva debe propender por transformar la escuela bajo el respeto a la diversidad a fin de alcanzar una auténtica comunidad de aprendizaje. Esto significa el direccionamiento de políticas hacia una participación genuina y comprometida de cada uno de los miembros de la comunidad académica no solo para la construcción de un proyecto que responda a las necesidades diversas de los estudiantes y sus contextos, sino que también permita a todos los actores aprender por igual, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Omaña y Alzolar (2017) indagaron acerca de las estrategias pedagógicas aplicadas por 15 docentes del Colegio Universitario Francisco de Miranda en estudiantes con discapacidad. Los resultados evidenciaron una falta de información de los docentes sobre discapacidad dado que prevaleció un empleo inadecuado de estrategias para la inclusión; viéndose la necesidad de una formación docente

con el uso de espacios virtuales con estrategias pedagógicas adaptadas a este tipo de población.

Corral y Macías (2021) definieron tácticas académicas coadyuvantes en el aula de clase bajo el modelo de educación inclusiva identificando los factores que en los estudiantes generan mayores dificultades en la enseñanza. Metodológicamente se realizó un estudio mixto no experimental, de tipo exploratorio, bibliográfico y descriptivo con una población de 25 maestros a través de una encuesta virtual, *focus group*, entrevistas a profesionales y búsqueda bibliográfica virtual. Se encontraron como los factores más relevantes que limitan el trabajo docente en este tipo de poblaciones el limitado diagnóstico, poco apoyo por parte de las familias (desinterés o por falta de educación sobre las dificultades educativas), la modalidad de educación virtual y la falta de apoyo dentro de las propias instituciones educativas de por parte de especialistas en esta área.

Guerra (2018) analizó posibles soluciones a las dificultades concernientes con la atención a la diversidad fundamentándose en el diseño de recursos y apoyos para la atención educativa dirigidos a estudiantes con estas características, mediados por la capacitación docente. El estudio se fundamentó en una modalidad descriptivo-explicativa específicamente con historias de vida de docentes en la narrativa de sus experiencias, la integración de juicios, criterios, puntos de vista y valoraciones que orientaron la propuesta y su implementación. Las necesidades educativas especiales se analizaron a nivel de discapacidad, alteraciones conductuales más comunes en el aula, dificultades generalizadas o específicas del aprendizaje, nivel de las capacidades intelectuales individuales, rezago educativo y situaciones sociales diversas. Se concluyó que su complejidad implica un reto profesional hacia la necesidad de alternativas como talleres de reflexión y tutoriales didáctico lúdicos, dado que esta metodología hace que los docentes en su desempeño profesional incorporen elementos teóricos y prácticos que favorecen la atención para este tipo de población mediante la revalorización de recursos y apoyos para las buenas prácticas de una escuela inclusiva, no por el tipo de estudiantes que se educan en ella, sino por su concepción y desarrollo.

2.1.2 Signos de alarma en clase a tener en cuenta

En esta categoría se incluye en razón a que el docente debe reconocer los signos de alarma a tener en cuenta para trazar las estrategias más asertivas. En este sentido Martínez (2018) refiere que dentro de las grandes repercusiones que se pueden evidenciar en estos alumnos se encuentran: Dificultades lectoras en cuanto a la falta de fluidez y de comprensión lectora, dificultades de expresión, reportan escritos con numerosas faltas de ortografía, evidencian dificultades atencionales, características de distraibilidad, calificaciones escolares bajas, alteraciones emocionales (generalmente asociados a maltratos, violencia intrafamiliar, bullying, baja autoestima, inseguridad). Dentro de las acciones que debe tomar el docente están el comprobar siempre que el estudiante haya comprendido el material escrito y/o las tareas extraclase, brindar ayuda al relacionar conceptos nuevos a través de la propia experiencia del estudiante (historia de vida), solicitar que toda la clase tome apuntes para evitar perderse y fallar en el contenido, corregir siempre en forma individualizada y de manera cordial, nunca utilizar color rojo en las correcciones, favorecer el acceso y el uso de herramientas informáticas y de apoyo visual, a esta población de estudiantes se hace necesario brindarles un mayor tiempo para la entrega de sus tareas y/o trabajos en clase, no limitarles sus actividades a tareas simples, nunca pedir el cumplimiento de un menor número de deberes respecto al resto del aula de clase, valorar los trabajos por los contenidos, fomentar en el aula el uso de agendas o calendarios además de los libros y cuadernos tradicionales.

El Blog Educación 3.0 (2021) proponen más de 40 fichas, como guías de consulta para detectar las dificultades en el aprendizaje con actividades denominadas: Las aventuras de Lía y Grafos, Disgrafía infantil, Fichas grafomotricidad (motivos espaciales), Blog de fantasías, Mi maní es logopeda, bajo la supervisión de entidades como PYTAL, Pedagogía terapéutica - audición - lengua, Aula PT,

EducaPaquetes, Orientación Andújar, los cuales aplicados en el aula permiten en gran medida superar las limitaciones y dificultades para procesar correctamente el lenguaje, además de aquellas dificultades a nivel óptico-espacial derivadas de diferentes dificultades para procesar lo que ven los ojos del niño.

2.1.3 Dislexia

De otra parte y en lo referente a publicaciones relacionadas con la dislexia se encontró un documento de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia (2018) incluye un protocolo de intervención en cuatro fases: (i) FASE I: detección de indicadores de riesgo, (ii) FASE II: valoración y adopción de medidas, (iii) FASE III: identificación a través de evaluación psicopedagógica, y (iv) FASE IV: intervención a través del Plan de Trabajo Individualizado - PTI el cual parte de un informe que el equipo docente realiza en el cual se recolecta información como la historia escolar, informe psicopedagógico, nivel de competencia curricular, necesidades específicas de apoyo educativo que presentan, adaptaciones acordadas por el equipo docente, aspectos a tener en cuenta para la promoción dentro del aula de clase, recursos y habilidades individuales específicas, nivel de colaboración de la familia, observaciones e información relevante.

La Asociación Madrid con la Dislexia y Otras (2014) informa que dentro de las estrategias y herramientas a utilizar dentro del aula para alcanzar el éxito escolar en estos niños, se encuentran: Establecer criterios de trabajo concretos, usar y compartir agendas/calendarios de trabajo, mostrar interés por el niño y niña, brindarle atención individualizada, asegurarse de que entienda las tareas intra o extra curriculares, ubicar al estudiante cerca del docente y de la pizarra, repetir más de una vez la información, ayudar para que el estudiante relacione conceptos, proporcionar copia de los apuntes de clase, escribir puntos o palabras clave en la pizarra, utilizar tamaños de fuente grandes, combinar información visual verbal y auditiva a la vez, ayudar a los estudiantes leyendo el material de estudio,

evitar la corrección sistemática de errores, ser sutiles cuando se requiera corrección, evaluarle con respeto sus propios esfuerzos y logros, hacer continuamente observaciones positivas, contribuir en el desarrollo del autoestima del estudiante, no hacerle leer en voz alta frente a la clase si el estudiante no lo desea, en lo posible hacer los exámenes o toma de lecciones en forma oral y utilizar elementos y herramientas lúdicas alternativas a la lectura y escritura.

La Asociación Andaluza de Dislexia (2010) destaca que existen factores específicos sospechosos para detectar la dislexia a edades tempranas (6 y 7 años) como retraso en el lenguaje, confusión de palabras que tienen una pronunciación similar, dificultades expresivas, dificultades para identificar las letras, conflictos para identificar vocablos asociados a las letras, presentan lectura en espejo, historia familiar de dificultades de lecto escritura. Y dentro de las patologías asociadas a la dislexia se indica los trastornos de la atención solo o con hiperactividad o hipoactividad, disfasia, disgrafía, discalculia, dispraxia, trastornos del comportamiento, trastornos emocionales secundarios en especial estrés y/o depresión.

El Child Mind Institute (2022) da pautas para detectar los síntomas de dislexia (i) antes de empezar la escuela porque el niño o niña habla más tarde que sus pares, dificultades para recordar palabras, dificultad para distinguir la izquierda de la derecha, limitaciones para seguir adecuadamente instrucciones; (ii) en el salón de clases, dificultad para conectar los sonidos con los símbolos, ubicar los sonidos en el orden correcto, pronunciar palabras nuevas, leer palabras pequeñas como *el, y, pero, en* puede que las omita o las lea dos veces, presenta dificultades para deletrear las palabras de manera correcta, leer las letras y los números en el orden correcto (por ejemplo, leer "rama" como "amar", "total" como "tolate"), entender las rimas, tomar notas, leer en voz alta en clase porque a menudo les preocupa sentirse avergonzados y/o hacer el ridículo; y (iii) fuera de la escuela, un niño puede tener dificultad para entender los signos o logos, aprender las reglas de los juegos, seguir instrucciones simples, recordar instrucciones de varios pasos, al ver un reloj decir qué hora es, presentar estallidos

emocionales por sentirse frustrado, no poder comunicarse con otros niños.

2.1.4 Disgrafía

De otra parte y en lo referente a publicaciones relacionadas con la disgrafía se encontró una guía publicada por Nilve (2016) encaminada a disminuir las dificultades de escritura mediante actividades fáciles y divertidas en el aula de clase, y en el cual indica la importancia de que a este grupo de alumnos se les realice: (i) Entrenamiento postural en caso de disgrafías posturales y disgrafías de presión; (ii) actividades de motricidad y esquema corporal en disgrafías de direccionalidad, disgrafías de giro, disgrafías de enlace, disgrafías figurales; y (iii) actividades para la caligrafía en disgrafía adquirida, disgrafía superficial, disgrafía fonológica, disgrafía profunda, disgrafías periféricas, disgrafía evolutiva y disgrafía motriz.

Guailas (2018) evidencia dos aspectos relevantes en estudiantes con problemas de disgrafías: (i) Presentan confusión entre fonemas cuando leen y/o escriben, situación que afecta en gran medida su rendimiento académico en otras áreas; (ii) hay relación directamente proporcional en el nivel de avance de estos niños respecto al nivel socioeconómico y académico de sus padres al estar incapacitados para ayudar a sus hijos en lo académico, y (iii) marcado ambiente de desinterés por la lectura; esta problemática se profundiza ante la carencia de ambientes de motivación social como son las bibliotecas públicas y centros del saber.

La Universidad Internacional de la Rioja (2022) describe los siguientes signos en el aula que deben tenerse en cuenta: El alumno presenta una grafía caracterizada por letras de gran tamaño, no respeta ni los márgenes ni el interlineado, el acto de escribir evidencia un notable esfuerzo, al momento de escribir no es capaz de sostener una postura correcta, no sabe coger el lápiz, respecto a los demás niños escribe o muy lento o muy rápido a lo esperado según su edad y maduración de la motricidad fina. Dentro de las recomendaciones se debe enseñar al alumno el adecuado agarre del lápiz, antes de iniciar

la clase realizar ejercicios de relajación, una herramienta adecuada el uso de puzles de palabras, se sugieren ejercicios de recortado con tijeras o el punzado de letras escritas en una cartulina, en el pizarrón realizar trazados guiados con la mano del niño, trazado en el aire para que el niño simule escribir los grafemas indicados por el docente, uso de fichas de precaligrafía en las que el niño deba subrayar dibujos punteados (líneas rectas, curvas y/o bucles), el uso de mandalas para colorear ayudará al manejo y control del lápiz e influirá positivamente en la concentración y atención.

La página oficial de la Fundación Orientación Andújar España (2017) indica que en la medida que el niño crece los signos de alerta van en aumento y aparecen generalmente cuando se inicia la etapa de escolarización; reportan mucho esfuerzo para escribir y lo hacen en forma más lenta de lo que se espera para su edad y desarrollo motriz; tienen un tono muscular elevado o por el contrario mucha laxitud lo cual les dificulta coger y mantener el lápiz; falta de presión en la motricidad (pinzas finas); al escribir los movimientos son tensos, lentos y/o rígidos; los trazos varían porque no son uniformes; utiliza dientes tamaños de letras y palabras; tiene grandes dificultades para organizar las letras dentro de una palabra o frase; se sienta incorrectamente en el pupitre con el tronco sobre extendido hacia adelante o se inclina en exceso. Así, se requiere entrenamiento en la motricidad fina, en el manejo postural (higiene postural general), ejercicios caligráficos en clase y en casa para reforzamiento, pasatiempo de laberintos para que el niño corrija el trazo en los recorridos del juego, realizar actividades de atención Vs. reescritura.

2.1.5 Discalculia

De otra parte y en lo referente a las publicaciones relacionadas con la discalculia se encontró otro documento en la página oficial de la Fundación Orientación Andújar España (2021) se indican adaptaciones en el aula para compensar las dificultades que presenta este tipo de estudiantes. A nivel

intraclase el maestro debe colocar como tarea las tablas de multiplicar buscando que el niño logre resolver problemas o ejercicios matemáticos en forma más rápida, dejándole usar la calculadora para que el mismo niño compruebe que ha ejecutado bien los cálculos. Utilizar estrategias como el conteo de objetos o un ábaco lo cual es muy positivo en niños más pequeños o con dificultades muy evidentes o graves.

Esta misma fundación española sugiere que cuando se detecte en el aula que el niño presenta otras dificultades de aprendizaje lo recomendable es ponerle menos tareas, dado que la discalculia por lo general se asocia a otros problemas. Por lo general se debe procurar que el niño centre su esfuerzo en darle solución a los problemas y para ello no debe permitírsele copiar os enunciados de los mismos para evitar que se disperse; para tales efectos debe intervenirse con actividades de memoria de trabajo y de funciones ejecutivas (Fundación Orientación Andújar España, 2021).

A los actores del contexto académico debe orientárseles sobre la importancia de no perder la paciencia ni las esperanzas porque a lo largo de los cursos de primaria, el niño presentará dificultades para automatizar las tablas de multiplicar y que su aprendizaje será muy lento. que requerirá de un repaso diario en especial si se confluyen la discalculia con dislexia y/o déficit de atención; sin embargo, debe dejárseles claro que en algunos casos puede que nunca las automatizan, aunque es necesario seguir intentándolo (Fundación Orientación Andújar España, 2021).

En estos casos se debe acudir a una estrategia de aprendizaje con método tutorado ya sea con un compañero que le ayude a no olvidar cosas importantes, a apuntarlas en la agenda, a proporcionarle los deberes para que los pueda copiar con mayor tranquilidad, alcanzado de esta forma un aprendizaje multisensorial con el cual se logre llegar a la mayor cantidad y diversidad de sentidos para fortalecer el más alto número de capacidades posible.

En este sentido es importante indicar que por lo regular la estructura académica a nivel de

básica primaria cuenta con poco entrenamiento para aprovechar la amplia variedad de inteligencias que los humanos poseen (inteligencias corporal, musical, plástica, espacial, creativa, emocional) trabajando de forma casi en exclusiva la inteligencia verbal y matemática o lógica. Es por esto que, en niños con dificultades el maestro debe reforzar con actividades aquellas aptitudes en las que se destacan, lo cual permitirá aumentar su autoestima a la vez que de forma indirecta se potencializa su disponibilidad para el aprendizaje. Para ello puede ser de gran ayuda el uso en clase de tecnologías de avanzada (pizarras interactivas) que pueden ser útiles al facilitar mayores contenidos web (Fundación Orientación Andújar España, 2021).

Laz y Cedeño (2021) afirman que los inconvenientes en el aprendizaje de las matemáticas es muy persistente y por esta razón es que debe hacer énfasis en fomentar la mejora continua en el trabajo docente con esta población buscando alternativas y herramientas que beneficien su metodología de enseñanza bajo tres paradigmas: (i) Las ciencias matemáticas son una herramienta esencial de apoyo y disciplina formativa; (ii) representan una función específica en los niveles académicos y en especial en la vida adulta de los seres humanos; y (iii) este tipo de conocimientos nacen integrados. Su propuesta de capacitación dirigida a los docentes respecto a herramientas y estrategias metodológicas de enseñanza de la matemática a estudiantes con discalculia, se fundamentan en cuatro pilares: (i) Ejercicios de corporales, de relación y de respiración profunda; (ii) juegos recreativos; (iii) desarrollo de la percepción visual; y (iv) aplicación de recursos lúdicos matemáticos y de evaluación.

Guillén et. al. (2015) diferencian la discalculia primaria, como aquella que está asociada a factores relacionados con el procesamiento del número, de la discalculia secundaria la cual se encuentra asociada a factores no específicos al procesamiento del número. En el primer caso el docente debe centrar sus esfuerzos en atender en el estudiante aspectos como los déficits en el sentido del número, representación y procesamiento de las magnitudes numéricas, número total de elementos de un conjunto; y en el segundo caso debe centrarse en la memoria de trabajo, decodificación simbólica,

procesamiento espacial, funciones ejecutivas. Además, se debe prestar especial atención cuando la discalculia se presenta con signos de TDAH porque probablemente el estudiante reportará dificultades atencionales, en la distinción de información relevante respecto a la no relevante, para permanecer atento en el desarrollo de una tarea como habitualmente lo hacen niños de su edad, la impulsividad lo puede llevar a cometer errores.

La Universidad Internacional de Valencia (2021) refiere estrategias que los docentes deben implementar buscando que estos alumnos puedan encontrarse a la par de sus compañeros, en actividades para el aprendizaje de las diversas operaciones matemáticas con una metodología de proceso en espiral de lo concreto a lo abstracto, y de lo experimental a la numeración y operaciones matemáticas, respetando siempre los diferentes estadios del desarrollo de los niños y planificando actuaciones de aprendizaje conduciendo en forma independiente a cada niño a la exploración y descubrimiento de sus sentidos. Además, el maestro debe hacer presentación de actividades lógico matemáticas en forma secuencial y desde una perspectiva global, priorizando la comprensión de los conceptos en lugar de hacer uso de la mecanización y automatización lo cual implica enseñar las reglas lógico–matemáticas desde lo práctico junto con el aprendizaje cooperativo y en equipo.

El Child Mind Institute (2021) indica cinco los pilares de ayuda en este tipo de población: (i) Buscar apoyo extra en las clases de matemáticas, tareas extracurriculares y exámenes; (ii) buscar el apoyo de un tutor especializado en discalculia y/o alumnos que aprenden de forma diferente; (iii) usar herramientas de apoyo tecnológico; (iv) buscar la manera de hacer adaptaciones en el entorno académico y familiar; (v) abordar asertivamente la ansiedad que los niños sienten por las matemáticas porque no se trata de un signo exclusivo de los alumnos con discalculia, sino que puede resultar generalizada en el aula de clase; (vi) se debe promover la autoestima dados los niveles altos de frustración y ansiedad; (vii) nunca fomentar el ser auto compaciente negativo en el aula (ni por el mismo niño ni por el salón en general).

2.1.6 Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad - TDAH

De otra parte y en lo referente a las publicaciones relacionadas con el Trastorno de Déficit Atencional e Hiperactividad - TDAH se encontró un documento de la Asociación Elisabeth d'Ornano para el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (2018) que define sugerencias que el docente debe aplicar cuando detecte en el aula algunos alumnos con TDAH, en el cual se analizan aspectos teniendo en cuenta que en muchas ocasiones es un trastorno mental infantil con muy buen pronóstico.

Por ende, el maestro debe partir del hecho de que el alumno puede que no rinda al nivel al que aparentemente podría serlo. Debe reconocer que en dicho mal rendimiento puede haber un problema de concentración y/o de funciones ejecutivas al estar presente una deficiente autonomía (inmadurez) en la organización personal. Sin embargo, debe considerarse la posibilidad de que el niño no pueda hacer mejor las cosas y no es que no quiera (problema de voluntad (Asociación Elisabeth d'Ornano para el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, 2018).

En estos casos, el docente nunca debe ridiculizar el niño o ponerlo en evidencia, como premisa general en clase, para lo cual puede hacer pequeñas modificaciones en la tarea de forma tal que le permitan organizarse buscando un mejor rendimiento. Tanto maestros como directivas del colegio deben buscar ayudas específicas para el aprendizaje dentro del aula con el uso de instrumentos interactivos - TIC's. Además, se debe contemplar la posibilidad que el niño reciba atención psicopedagógica o del nivel clínico para evidenciar si la medicación reporta efectos secundarios (Asociación Elisabeth d'Ornano para el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, 2018).

Bello, Ocampo y Cruz (2016) proponen 10 actividades lúdicas con sus respectivos indicadores de logro en su Ficha de Preescolar: (i) *Programa El Robot* en el cual se tienen como metas de aprendizaje que el niño logre comparar, igualar y clasificar colecciones con base en la cantidad de elementos; (ii) *El Intruso* donde se espera que el niño logre explicar cómo es la situación planteada, cómo ocurrió, cómo

funciona algo a fin de que pueda ordenar las ideas para que los demás comprendan; (iii) *¿En Dónde Están?* (atención y conteo) a fin de que el niño pueda contestar preguntas en las que necesita recabar datos, organizarlos a través de tablas y pictogramas que debe lograr interpretar para contestar las preguntas planteadas; (iv) *El Tangram* es un juego en el cual el niño debe reproducir modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos; (v) *El Semáforo* en donde se quiere que el mismo niño relate aspectos sobre sus propias conductas y las de sus compañeros, explicando igualmente las consecuencias de sus actos y haciendo que reflexione ante situaciones de desacuerdo dentro del aula de clase; (vi) *Ayudando a Donald a Controlarse* en el cual se busca que el niño reconozca y nombre situaciones que le generen emociones como alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y a su vez logre expresar lo que siente; (vii) *El Panes de las Emociones* en el cual niño debe lograr reconocer y nombrar situaciones que le generen alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresar lo que siente; (viii) *Me Defino ¿Cómo Soy?* en donde se busca que reconozca y exprese características personales (su nombre, cómo es físicamente, qué le gusta, qué no le gusta, qué se le facilita y qué se le dificulta); (ix) *Contemos una Historia* en donde el niño debe narrar anécdotas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender; (x) *Pedimos Perdón* en donde a partir de la lectura que escucha de textos literarios, el niño debe comentar ideas que relacionen con experiencias propias o alguna situación que desconocía.

El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España (2018) explica algunos aspectos generales de este trastorno refiriendo que en múltiples estudios se ha encontrado que el TDAH tiene una prevalencia hasta del 11% para niños y en adolescentes. Igualmente se tiene que, con el paso del tiempo la clínica parece disminuir en los casos que reciben un abordaje multidisciplinario adecuado. Se ha estimado que cerca del 70% al 85% de los casos mantendrían síntomas significativos en la edad adulta (4%), destacándose que no existe aún evidencia de la prevalencia de TDAH en adultos a partir de los 50 años.

Finalmente se encontró una publicación de Martínez (2021) que indica que este trastorno es de índole neurobiológico y por ende la labor del docente resulta ser clave en el desarrollo y evolución del mismo porque se presentan inhibición conductual a nivel de la calidad del trabajo (pobre, incompleto, mal presentado); en la cantidad de trabajo se observa que no suelen terminarlos o lo terminan rápido y mal. En cuando a la velocidad de trabajo lo hacen o muy lento o muy rápido pero siempre con muchos errores. Su rendimiento puede variar significativamente en cualquier momento lo que se relaciona con la dificultad en la regulación de las emociones y la baja habilidad para parar y pensar antes de actuar.

. En lo que respecta a la automotivación, según Martínez (2021) se nota que les cuesta mantener el esfuerzo por dificultades para iniciar el trabajo de forma autónoma, aunque pueden iniciar una tarea correctamente. Concluye que, se dejan llevar por estímulos que resultan ser más atractivos para ellos generando en ocasiones conductas no deseadas en el aula, y no porque no conozcan las normas o el funcionamiento de una clase sino porque pierden fácilmente el norte.

2.1.7 Otras dificultades del aprendizaje poco conocidas

Este grupo de investigaciones de centra en definir parámetros para el abordaje de las dificultades del aprendizaje poco conocidas. La Fundación CADAH (2021) describe 12 tipos de directrices dirigidas a esta población dentro y fuera del contexto académico: (i) Estrategias relacionadas con la familia haciendo una mancomunidad entre el cuerpo docente - padres - cuidadores – familiares - comunidad. (ii) Estrategias de adaptación medio ambiental dentro del aula ubicando los pupitres de tal forma que se reduzca la dispersión y donde el niño pueda ser vigilado. (iii) Estrategias de adaptación metodológica generales en donde se logre facilitar los procesos de atención, concentración y seguimiento de su trabajo. (iv) Estrategias para mejorar la lectura en donde se debe procurar lean en voz alta aunque tengan dificultades de lectura, se equivoquen. (v) Estrategias para mejorar la escritura.

(vi) Estrategias para mejorar el cálculo al permitir el uso de las tablas de multiplicar al realizar las operaciones mientras en casa se le entrena en memorizarlas. (vii) Estrategias para mejorar su organización promoviendo que en aula se mantenga un ambiente estructurado, con rutinas, organizado, motivador y predecible. (viii) Estrategias para mejorar la flexibilidad en las cuales es importante no exponer al niño a actividades con límite de tiempo, lo que favorece su impulsividad y su tendencia a improvisar respuestas. (ix) Estrategias para mejorar su motivación y estado emocional incrementando el número de situaciones estimulantes dirigidas al alumno y, si es posible, resaltar ante el grupo cualquier pequeño logro o avance que tenga. (x) Estrategias para mejorar su conducta encaminadas a aumentar el comportamiento apropiado y disminuir el comportamiento inapropiado. (xi) Estrategias para el apoyo de la medicación dado que muchos de los niños pueden necesitar apoyo farmacológico y es indispensable que el docente supervise las dosis. (xii) Las estrategias y recomendaciones para evaluaciones y exámenes parten de la necesidad de valorarle al niño el trabajo diario, realizar los exámenes-controles por etapas y no realizar más de un examen-control al día.

2.1.8 Consideraciones finales

La puesta en marcha del Modelo de Aula Inclusiva involucra a la educación con función social enmarcada en la no diferenciación entre las condiciones fisiológicas, cognitivas, mentales y/o emocionales individuales y únicas de niños y niñas (Martínez & Liñán, 2017), prevaleciendo la asistencia académica del más alto nivel sin distinción ya se trate de una institución de educación de carácter público o privado (Ministerio de Educación, 2018), en aras de brindar una formación académica encaminada a la igualdad y al reconocimiento de los derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019) y de los derechos constitucionalmente velados por las reglamentaciones vigentes colombianas (Ministerio de Educación, 2017).

Se trata de una corriente educadora preparada para detectar aquellos signos de alarma en el aula a nivel de dislexia, disgrafía, discalculia, TDAH y toda clase de dificultades del aprendizaje poco reconocidas, para garantizar de esta forma un desarrollo integrado y armónico en la niñez, al hacer prevalecer sus derechos a una educación digna y coherente con su situación (Razeto, 2016), en este caso en relación con las dificultades del aprendizaje, en donde se les asegure que las políticas del Estado, la estructuración del entramado académico y las instituciones de educación, se comprometan a alcanzar dicha meta de forma efectiva, como lo señala el Decreto 1421 (Ministerio de Educación, 2017).

Con base en lo anteriormente expuesto y a modo de reflexión que permita dar luz al problema de investigación para alcanzar una formación integral de esta población, resulta pertinente indicar que las dificultades de aprendizaje se consideran de presentación recurrente en las aulas de clase por lo que su abordaje implica que los docentes conozcan sus singularidades y peculiaridades para que se encuentren preparados y puedan así afrontar asertivamente estas circunstancias no solo dentro del aula sino también en contexto de apoyo en el que se deben convertir para su entorno.

Como miembros de una comunidad académica inclusiva se debe partir que las dificultades del aprendizaje se hacen evidentes desde tempranas edades y al conservarse en el transcurso del tiempo, podrían implicar barreras para estos niños durante su adultez, por lo que los involucrados en la solución o al menos en el abordaje asertivo de los mismos, debe preparar a los infantes para enfrentar diversas situaciones que pudieran limitarles no solo en sus capacidades físicas sino también intelectuales, cognitivas y/o emocionales con las consabidas afectaciones psicológicas de por vida.

En este contexto, las acciones sobre la toma de conciencia de inclusividad, debe extenderse más allá de las aulas invitando a los docentes y al entramado académico a reflexionar sobre la necesidad de construir imaginarios sociales basados en lógicas más inclusivas y menos arraigadas en concepciones culturales tradicionales de rechazo, que hacen que estos niños sean aislados por sus diversas

condiciones. Adicionalmente, estas circunstancias negativas traen consigo mayores inconformidades en sus vidas dada la relentización de sus logros y progresos personales, objetivándose que por lo general en estos casos sus capacidades y habilidades son desestimadas. Por ende, se hace necesaria la estructuración de una agenda académica que les brinde el apoyo necesario desde los procesos iniciales de su infancia acorde a sus capacidades y nivel de desarrollo, para ayudarles a superar las posibles interferencias que limitan sus vidas diarias.

Además y por ser una misión de la academia, se debe tener en cuenta que los grandes cambios sociales surgen de la inclusión de pequeñas diferencias en donde el rol docente debe consistir en perseguir consistentemente una meta en la que se involucren todos los actores de la problemática asociada a las dificultades del aprendizaje y se compartan objetivos comunes basados en la solidaridad hacia una interacción proactiva manifiesta con implementación de herramientas para buscar aulas más inclusivas y haciéndose necesaria la estructuración y puesta en marcha de metodologías con diversas herramientas para la reivindicación de los derechos de estos niños.

Lo anterior en razón a que las aulas inclusivas deben ser espacios que fomenten y estimulen el máximo desarrollo académico de los estudiantes con iniciativas de amplio acceso sociocultural y donde los alumnos tengan la capacidad de desarrollar y compartir actividades e intereses comunes, fomentando su integralidad humana dentro de un contexto más equitativo, humanizado, colaborativo y eficaz mediante el uso de recursos y herramientas de avanzada junto con docentes formados integralmente para cumplir diversos roles según los requerimientos del contexto que exige este tipo de aulas en el marco de la educación inclusiva o también denominada de alcance social.

2.2 Marco teórico

En este apartado de la investigación se tienen en cuenta temáticas relacionadas con el modelo

de la educación inclusiva y de la educación con función social las cuales se enmarcan en el pensamiento psicológico social de la educación, indicando sus principales teóricos; adicionalmente se incluyen los referentes tanto internacionales como nacionales y locales en este tipo de contextos.

2.2.1 Contexto de educación inclusiva y de educación con función social

Dado que la presente investigación se enmarca y parte de la descripción de los factores asociados a las dificultades de aprendizaje en niños que cursan básica primaria, se hace necesario establecer la perspectiva de lo que significa y comprende el concepto de educación inclusiva y/o con función social.

Al respecto la literatura indica que dentro de los precursores de gran influencia del pensamiento psicológico social de la educación se pueden incluir al filósofo español José Ortega y Gasset (1910) quien especifica que la educación debe caracterizarse por considerar la vida como centro de cualquier investigación filosófica teniendo en cuenta un pensamiento objetivo, visión y perspectiva para terminar en un raciovitalismo o Teoría de la Razón Vital propuesta por Ortega y Gasset (1992).

Dicha teoría se aplica a la educación inclusiva cuando refiere que todo pensamiento humano nace de sus propias vivencias y de la multiplicidad del contexto, por lo que se dice que la razón en cierta medida tiende mediante abstracciones a alejar a la persona de su real vivir (Ortega & Gasset, 1992); en las aulas inclusivas los niños con problemas del aprendizaje viven su propio mundo con sus propias abstracciones, haciéndolos ensimismarse en situaciones que se les convierten en limitantes y barreras para alcanzar las metas académicas impuestas.

Además y dentro de este tipo de disertaciones filosóficas es importante citar lo mencionado por el filósofo y pedagogo Pablo Natorp (1968), quien expresa un pensamiento neokantiano en la idea

central de la comunidad para hacer educación inclusiva; considera que esta visión se concentran en lo que las personas tienen delante sí (perceptible por los sentidos: tocar, ver) por lo que define que la dirección esencial de la educación está condicionada socialmente, y desde esta perspectiva plantea la didáctica crítico-constructiva bajo un enfoque netamente perfeccionista de la posición didáctica que fundamentó la teoría de la educación social y/o inclusiva.

Miguel Meler (1982) postula una filosofía de acción más humanista y personalizada donde se conjuga la teoría y práctica en medio de una dimensión amorosa por el otro de reflexión y acción esperanzadoras. Siempre sostuvo que, aunque el ser humano se encuentra desde el nacimiento estrechamente ligado a lo material y lo mundano de la vida, pero también es innegable que pertenece al mundo de los sentimientos.

Además, y dentro de la corriente de pensadores alemanes se destacan los siguientes: Klaus Mollenhauer (1968) con su obra *Erziehung und emanzipation: Polemische skizzen* (Educación y emancipación: Bocetos polémicos); Lutz Rössner (1974) con su publicación *Scienzadell' educazione e pedagogia critica* (Ciencias de la educación y pedagogía crítica); Wolfgang Klafki (1980) con su libro titulado *Unterrichtsplanung im sinne kritisch-konstruktiver didaktik* (Planificación de lecciones en términos de didáctica crítico-constructiva).

Como punto esencial de estos pensadores se puede identificar que tanto la didáctica de análisis como la reflexión pedagógica y el asertivo diseño de los contenidos de formación académica, deben estar definidos para asegurar la aplicación de las ciencias sociales donde se responda no sólo al contexto social y político sino también cultural y académico, para que de esta forma se pueda entender a la ciencia de la educación como la parte que conforma un medio que facilite el avanzar hacia propuestas didácticas constructivas de praxis.

2.2.2 Factores asociados a la formación de niños con trastornos del aprendizaje en básica primaria

Con el fin de comprender la multiplicidad de factores asociados a las dificultades de aprendizaje a continuación, se realiza un resumen de aquellas variables más importantes descritas por la literatura buscando establecer así los aspectos esenciales para la presentación de una guía pedagógica dirigida a la formación integral de niños de básica primaria que presentan dichas dificultades.

En este sentido, es necesario indicar que Martínez y Gallo (2016) consideran que en las aulas de clase este tipo de problemática es poco visibilizada y está la necesidad de definir las realidades que se asocian a los factores que intervienen en las dificultades de aprendizaje en las aulas escolares más allá de las definiciones que se encuentran en la literatura, contextualizando así la problemática de estudio.

Al respecto Vygotsky (2001), refiere que escenarios físicos y/o afectivos como el nivel y la forma en que el niño interactúa con otros, las condiciones estructurales de la cultura y la sociedad en la que se encuentra inmerso (entornos familiares y académicos), la forma como el niño se enfrenta a los sistemas numéricos de la enseñanza escolar, aspectos relacionados con el uso de herramientas tecnológicas y el mismo lenguaje, resultan ser posiblemente variables que inciden en la inteligencia social la cual según Ledezma (2014) afectan o modifican otras dimensiones en el desarrollo de los diversos niveles de competencias adquiridas.

Estas circunstancias según Castro y Morales (2015) deben tenerse en cuenta al momento de analizar las posibles causas de las problemáticas evidenciadas en el proceso de aprendizaje de los niños en edad escolar, dado que se trata de una fase del desarrollo en la que ellos requieren de orientación y especial atención en las limitaciones evidenciadas en dicho proceso, contribuyendo propositivamente así en su formación escolar.

Además, Abad y Ángeles (2006) con base en lo referido por Vygotsky (2001), afirman que la academia debe centrar sus esfuerzos en construir espacios asertivos en donde se exprese y comunique

un proyecto pedagógico basado en el compromiso permanente de participación del entorno sociocultural al que pertenece el niño. La misión de gestionar condiciones ambientales multifactoriales propicias contribuye a promocionar conductas más asertivas en el aula y por lo tanto es misión imperativa de la comunidad educativa promover y proyectar a corto y mediano plazo ambientes de escolares sanos, positivos, efectivos, gratificantes, compensadores entre otros atributos en busca del beneficio de los niños.

En el marco de la psicopedagogía se debe mencionar que Lev Vygotsky sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje a través de la interacción social adquiriendo, mejorando y perfeccionando sus habilidades cognitivas. Premisa que difundió en un momento en que los científicos consideraban que la conducta y forma de pensar humana eran exclusivos de determinadas genéticas, por lo que fue criticado fuertemente al poner de manifiesto que la influencia del entorno social era altamente incidente, presentando postulados de referente importante en su *Psicología pedagógica* (Vigotsky, 2001).

En este sentido, también debe tenerse en cuenta a Jean William Fritz Piaget | quien interpreta que la adquisición del conocimiento se da desde tempranas edades y se inicia en el momento en que el niño comienza a conocer el mundo que lo rodea. Bajo este modelo, Piaget criticó las teorías existentes sobre el conocimiento: (i) Explicación empirista bajo la cual el conocimiento es recibido del entorno en forma más o menos pasiva y (ii) explicación innatista en la que el conocimiento se da como una imposición de las estructuras internas (cognición) de las personas sobre los objetos. En desacuerdo con estas explicaciones, de esta forma afirmaba que en los humanos existía una especie de génesis estructural porque de principio toda génesis requiere de un desarrollo previo del nivel cognitivo (Piaget, 1968).

Otro teórico del psicoanálisis fue Sigmund Freud quien afirmaba que para aprender el docente y su alumno deben lograr la adaptación a la realidad y el único camino posible es reconocer esa relación

pedagógica (Freud, 2011).

Adicionalmente y sobre los factores que inciden en la presencia de dificultades del aprendizaje, Raya (2010) considera que principalmente son dos los grandes grupos los que afectan directamente el éxito escolar. En primer lugar, se encuentran los factores de índole ambiental incluyendo las características del lugar elegido (aula, biblioteca, estudio o habitación); condiciones de iluminación (luz ambiental o artificial que no cause molestias); distribución homogénea de la temperatura del aula; mobiliario ergonómico según la antropometría del niño (silla con respaldo recto y reposabrazos, mesa); la propia postura adoptada por el niño (se le debe enseñar la forma cómo debe sentarse en su sitio de trabajo); el sitio debe estar totalmente aislado de ruidos molestos y preferiblemente con música suave ambiental que anime a realizar las tareas; y en este grupo por último se tiene a la forma de estudiar, si individualmente o acompañado, de acuerdo a las preferencias del niño.

El segundo grupo de factores citado por Raya (2010) que afectan positiva o negativamente el rendimiento intelectual lo conforman aquellos aspectos del orden interno (genético/orgánico/fisiológico) que involucran el mejor funcionamiento posible de las habilidades relacionadas con la atención, la memoria y la motivación; el ritmo asertivo de activación mental el cual se encuentra estrechamente ligado con el nivel de concentración y la capacidad de percepción y de distracción (la atención selectiva que responde a aspectos esenciales dejando de lado los irrelevantes y la atención mantenida que capacita al niño para que de forma consciente se mantenga ocupado en un determinado periodo continuado de tiempo); aspectos derivados de las competencias propias de la personalidad del niño como un bajo umbral para soportar situaciones de ansiedad, nerviosismo, temor, estrés, cansancio, ansiedad, fatiga física y mental, bajo o nulo nivel de motivación, autoestima, no poder soportar rasgos de autoridad, problemas personales y/o relacionados con el entorno cercano y/o lejano; otro factor es la poca capacidad de enfocar, captar, memorizar, almacenar, retener y recuperar cualquier tipo de información a nivel cerebral

Igualmente se debe tener en cuenta en el aspecto relacionado con la capacidad mental, fomentar el desarrollo de la memoria visual, auditiva, olfativa y táctil para asegurar el perfeccionamiento de la capacidad de comprensión para luego integrar lo memorístico a corto, mediano y largo plazo mediante el uso de estrategias novedosas y que resulten de interés para el niño donde juega un rol importante sus preferencias con base en herramientas como los sistemas de repetición, organización de la información recibida, realización de esquemas mentales o flujogramas conceptuales de fácil comprensión entre otros (Raya, 2010).

Vega y Guerrero (2018) retoman el aspecto del orden genético, orgánico y/o fisiológico al enfatizar en el nivel de integralidad del sistema nervioso central del niño, así como de los órganos receptores y ejecutores en cuanto a su nivel de funcionamiento. Explican que el nivel de desarrollo neurológico es indispensable para la adquisición de conocimientos y la habilidad de ejecución de las funciones biológicas asociadas. Dichas características de los órganos receptores y ejecutores se enmarcan principalmente en la capacidad de visión, audición y el desarrollo en la psicomotricidad del niño, esto pese a una menor capacidad física general durante el desarrollo infantil, de allí que se define que el nivel de maduración para alcanzar el aprendizaje se encuentra mediado por el momento en que el niño ya está preparado para asimilar con facilidad todos los procesos del aprendizaje en forma productiva y evidenciando claramente avances positivos.

En este sentido se tiene otra clasificación realizada por Doria et. al. (2011) quienes afirman que las características inherentes a la naturaleza de cada niño es influyente de forma particular en el proceso para aprender y dado que, el aprendizaje se reduce a una característica, su asociación con diversos en él intervienen factores externos e internos, llamados factores afectivosociales y de locus de control que abarcan cinco grupos: (i) Factores cognitivos relacionados con el nivel de capacidad de procesar información asociados a la percepción, capacidad de discernimiento, experimentación, socioculturización; (ii) factores sociales y afectivos en relación a las relaciones interpersonales y propias

junto con un equilibrado desarrollo mental y emocional enmarcado en los sentimientos, hacia el otro y autoaprecio, capacidad de emocionarse, autoconcepto, autoestima, autoeficacia, amplia capacidad de comunicarse y de motivarse; (iii) factores inherentes al locus del control donde el auto control está dirigido a la búsqueda responsable de una meta que puede conducir al éxito o al fracaso pero siendo consciente de las acciones que ello implica; (iv) factores fisiológicos como los cambios físicos en la salud del niño, su proceso normal de desarrollo, las posibles alteraciones dadas en este mismo proceso, lo que conlleva la edad, los hábitos nutricionales, la reacción del niño a su entorno social - cultura - físico - ergonómico, alteraciones en los biorritmos del aprendizaje y la motricidad (equilibrio, coordinación, propiocepción), los grados en el nivel de respuesta de su sistema nervioso central así como el tiempo de reacción a los estímulos y el propio nivel de percepción de dichos estímulos deben ser tenidos en cuenta; (v) factores ambientales o del orden contextual en relación con variables como el tiempo, espacio, entorno, las personas, la forma como el niño interactúa con los otros, con los objetos que le rodean, el ambiente la naturaleza entre otros y que por su misma naturaleza no pueden comprenderse y evaluarse sino se tiene en cuenta todos los elementos del contexto general que lo conforman.

Adicionalmente y, de acuerdo a la Asociación Andaluza de Dislexia (2010), existen otro tipo de variables del orden multifactorial entre los que están aquellos relacionados con la historia familiar de dificultades de aprendizaje y se han caracterizado como un antecedente importante que debe ser tenido en cuenta. Autores como Corral y Macías (2021) señalan que el poco apoyo por parte de las familias bien sea por desinterés o por falta de educación de las dificultades educativas de sus hijos, es una variable importante para que desde edades tempranas se desarrollen condiciones que dificulten el aprendizaje.

Martínez (2018) informa que ambientes negativos donde coexistan maltratos, violencia intrafamiliar, bullying, baja autoestima e inseguridad, se convierten en variable que contribuyen a acrecentar el problema. En este sentido Coloma (1990) ha definido que la influencia más grande que

experimenta el niño respecto de su educación y las dificultades de aprendizaje asociados, es la del ambiente familiar doméstico, donde según Salinas (2017) en general no se tiene conciencia de la importancia de aprender a aprender en lo que respecta a la vida y problemática de los niños, considerando que implícitamente, a la escuela le corresponde la solución total de dicha problemática escudándose en su bajo nivel intelectual. Igualmente cabe mencionar que se ha encontrado que existe relación entre el bajo nivel de colaboración de la familia respecto a los bajos progresos de estos niños pese a los esfuerzos realizados desde la escuela (Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, 2018; Corral & Macías, 2021).

En concordancia con lo anterior, García (1998) refiere que el ambiente sociofamiliar del hogar es un factor que se asocia con la formación de determinadas actitudes, la promoción del autoconcepto, el fomento de las atribuciones de esfuerzo, dado que la escuela solo brinda oportunidades, formula demandas y refuerza los comportamientos del niño.

Adicional y como lo cita Rodríguez (2010) la ausencia de los padres en la vida de sus hijos influye negativamente en el rendimiento académico; desde estas perspectivas es claro que las variables sociofamiliares son factores que tienen la capacidad de potenciar o minimizar los efectos negativos en las aulas de clase de las dificultades de aprendizaje, lo cual debe tenerse en consideración al momento de diseñar, desarrollar y llevar a la práctica cualquier tipo de acción institucional específica (Ramón & García, 2009).

Alcalá y Cabrera (2015) encontraron que en algunos casos de niños de madres solteras asociados a determinadas características específicas de su entorno sociocultural, se encuentran como factores que afecta su rendimiento escolar e igualmente sostienen que en algún momento del siglo pasado se hizo referencia al hecho de que una mujer gestante mayor (40 a 55 años) podría constituirse en un antecedente para la presencia de dificultades del aprendizaje de sus hijos, pero la literatura de

estudios actualizados no da crédito a tal hipótesis, y si se admite que no son las propias características del embarazo las que resultan incidentes, sino que es el contexto sociofamiliar y cultural el que reporta mayor influencia, porque es en la familia donde se sientan las bases de la identidad de las persona y se suplen todas las necesidades básicas y de aprendizaje (Razeto, 2016), por lo que cuando existen dificultades o limitantes en estas dimensiones, es muy probable que los niños criados en entorno con este tipo de características reportan durante su desarrollo, dificultades de aprendizaje lo cual se agrava cuando, por lo general, no logran integrarse en sus contextos académicos, sociales y culturales limitándose así facetas esenciales en su personalidad (Berrío, 2016).

2.2.3 Referentes sobre educación inclusiva y educación con función social

Bajo las características anteriormente descritas en relación con lo que es la educación inclusiva y/o con función social a continuación se presentan algunos referentes internacionales de estudios previos y que facilitan una mayor comprensión de la problemática de estudio.

Se hace necesario describir que en la aplicación del pensamiento psicológico social e inclusivo en la educación, se enmarcan las directrices descritas en la *Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1960), que enfatizan la consolidación de los derechos de niños y niñas en condición de discapacidad quienes han sido excluidos de la enseñanza regular y ven afectado por la exclusión dentro de los sistemas educativos tradicionales.

Como aporte a dicho movimiento, a finales de los años 70's se crea una fundación por las Naciones Unidas (1979) en favor de la educación inclusiva denominada *International Inclusion*, como una federación de apoyo hacia las acciones encaminadas a las discapacidades en colaboración con la Organización Mundial de la Salud - OMS), UNESCO, Banco Mundial, Consejo Económico y Social de las

Naciones Unidas - ECOSOC, Organización Internacional del Trabajo (ILO) y las Naciones Unidas por la Infancia - UNICEF.

Adicionalmente, a comienzos de la década de los 80's en Francia se crea *Humanity & Inclusion* (1982) y que anteriormente se denominó Handicap International, como una organización de ayuda independiente e imparcial que trabaja en situaciones de exclusión abogando por el reconocimiento de los derechos de las personas en condición de discapacidad a través de la promoción e incidencia incluida el aspecto académico. Tiene presencia en Colombia desde 1998 y trabaja en acciones que permiten a estas personas acceder a una atención integral para alcanzar una verdadera inclusión en todos los ámbitos sociales.

En el marco de las necesidades latentes de una educación socialmente inclusiva la UNICEF (1989) publica la *Convención sobre los Derechos del Niño* en el cual Colombia se comprometen a respetar cuatro principios fundamentales que incluyen no discriminación, propender por el interés superior del niño, respetar el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (en donde se incluye el derecho a la educación) y buscar el derecho a su participación inclusiva.

Otro documento de interés es la *Declaración de Salamanca* publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) la cual, en el marco de las necesidades educativas especiales, introdujo un cambio de paradigma educativo acompañado de un proceso inclusivo dirigido a todos los estudiantes.

A luz del nuevo milenio la Naciones Unidas (2006) publica la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en donde buscó promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, promoviendo el respeto por la dignidad de la población vulnerable y de aquellas personas que requieren de un apoyo más urgente y apremiante para lograr su integración académica, sociofamiliar y laboral.

En este sentido la Organización Mundial de la Salud (2012) publica la estrategia *Rehabilitación Basada en la Comunidad: Guías para la RBC Componente Educación* en la cual se distinguen pilares dirigidos al sector educación en cuanto al Ser (persona), Hacer (actuar) y Convivir (incluir) a fin de que niños y niñas puedan completar su educación básica primaria y así prepararlos para iniciar su ciclo de educación básica secundaria.

La Organización de Estados Iberoamericanos y la Oficina Internacional de Educación (OEI) de la UNESCO (2018) se suman a los organismos que plantean diversas políticas para la inclusión educativa con el documento *Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*, el cual buscó identificar y promover entre los gobiernos Centro y Latinoamericanos el desarrollo de prácticas y políticas públicas buscando garantizar el derecho a la educación para todos los niños y niñas, sin importar su condición física y/o social, bajo lineamientos inclusivos en los sistemas educativos que respondan a las necesidades de aprendizaje de esta población.

Finalmente y para complementar los referentes sobre educación inclusiva y educación con función social, se tiene el documento del Banco Mundial (2021) en donde se afirma que los obstáculos de la plena inclusión social y económica de las personas con discapacidad involucran la inaccesibilidad de los entornos físicos (entornos escolares), la falta de disponibilidad de dispositivos y tecnologías de apoyo (en las aulas de clase), los medios de comunicación no adaptados, las deficiencias o carencias en la prestación de servicios educativos (pensum poco flexibles) así como los prejuicios y estigmas sociales discriminatorios en los que los niños y niñas en condición de discapacidad se ven afectados a lo largo no solo de su proceso académico sino también de su vida.

Continuando con los referentes de la presente investigación, seguidamente se presentan algunos estudios previos que facilitan una mayor comprensión de la problemática. En este sentido, la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación del Ministerio de Educación (2018)

desarrolló un plan de construcción conceptual y metodológica para que Colombia se convirtiera en pionera en la aplicación del modelo de educación inclusiva entre los países de América Latina, como resultado de un proceso con base en un estudio sobre la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población en condiciones de desigualdad en el sistema de educación nacional. Se incluyeron y desarrollaron acciones estratégicas teniendo en cuenta la normatividad y jurisprudencia vigentes, y se contó con el apoyo de mesas de trabajo con la participación de múltiples instituciones públicas del orden nacional, departamental y local, así como de organizaciones sociales y representantes de distintos grupos poblacionales.

Además, el Ministerio de Educación (2018) como complemento a dicha política definió acciones y estrategias encaminadas al fortalecimiento del enfoque diferencial y/o de desigualdad en el acceso a la educación, permanencia y condiciones de calidad de las instituciones de educación en el país específicamente de las poblaciones de especial protección constitucional, como por ejemplo población víctima, población con discapacidad, grupos étnicos – indígenas, comunidades negras, pueblo ROM, población de frontera entre otros.

Adicionalmente y respecto a los referentes locales de la presente investigación se tiene que en el municipio de La Mesa, donde se desarrolla el presente proyecto, la Alcaldía ha destinado \$1.400 millones junto con aportes realizados por la Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social de Cundinamarca, para que los colegios que funcionan en el municipio puedan ser dotados de espacios para el desarrollo de actividades de los niños y las niñas con algún tipo de limitación cognitiva, sensorial, motora, perceptual o neurológica que afectan el desarrollo evolutivo y del aprendizaje (Alcaldía Municipal La Mesa, 2021).

De igual forma, se deben mencionar los esfuerzos realizados por la Gobernación de Cundinamarca (2021) en el marco del Primer Comité Departamental de Discapacidad que fue liderado

por la Dirección de Convivencia, Justicia y Derechos Humanos de la Secretaría de Gobierno Departamental en el cual se socializaron el plan de trabajo y las metas de atención a dicha población, se definieron aspectos para realizar un censo actualizado con el fin de identificar este grupo de personas. En dicho Comité participaron las secretarías departamentales, Beneficencia de Cundinamarca, Alta Consejería para la Felicidad y el Bienestar, el ICBF, el SENA, Indeportes, el Ministerio del Interior, el Departamento Nacional de Planeación y la Procuraduría General de la Nación, así como representantes de la sociedad civil en condición de discapacidad cognitiva, sensorial, motora, perceptual o neurológica que afecta el desarrollo evolutivo y del aprendizaje y un representante de los cuidadores (Gobernación de Cundinamarca, 2021).

2.3 Marco conceptual

En los referentes conceptuales que enmarcan la presente investigación se incluye la descripción de las dificultades en el lenguaje, específicamente teniendo en cuenta las características que distinguen a la dislexia, disgrafía, discalculia y el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad -TDAH. Además, se definen aspectos relacionados con lo que significa una estrategia pedagógica, los componentes de una guía para docentes de niños y niñas de 6 a 10 años con dichas condiciones, el concepto de educación inclusiva tanto para el aula tradicional y como para el aula interactiva, y lo que significa la educación con función social en el marco del modelo del pensamiento psicológico social.

2.3.1 Dificultades en el aprendizaje

A continuación se presenta en este apartado el contexto de la definición y alcances de las dificultades del aprendizaje partiendo de lo definido por Bogdanowicz (2003) quien refiere que los

trastornos en el aprendizaje fueron descritos en la literatura neurológica a principios de siglo XX y que se han descrito como dificultades, alteraciones, problemas y/o limitaciones del lenguaje haciendo referencia a un conjunto heterogéneo de trastornos manifiestos por limitantes significativas y evidentes en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para realizar actividades matemáticas (Arranz, 2021).

De allí que se clasifiquen según las barreras evidenciadas y de acuerdo a la edad del niño, porque se trata de dificultades intrínsecas a la persona que probablemente se deban a una disfunción del sistema nervioso central que en general implican limitaciones durante toda la vida (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1997).

Además, dichas dificultades se pueden manifestar con deficiencias a nivel de conductas de autorregulación e interacción social, aunque estas circunstancias no constituyen en sí alguna dificultad de aprendizaje éstas se pueden evidenciar en conjunto con otro tipo de discapacidades propias (déficit sensorial, retraso mental, trastornos emocionales severos) o se pueden ver influenciadas por factores extrínsecos (diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, deficiencia de conocimientos docentes), pero en definitiva no son el resultado de dichas condiciones o influencias (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1997).

Es importante mencionar que actualmente las dificultades del aprendizaje principalmente se reportan dos causas: (i) Causas primarias cuando se evidencia un funcionamiento neurológico bajo los estándares de normalidad o una inadecuada programación del tejido nervioso (hemorragias cerebrales, episodios febriles altos, contusiones y/o heridas en cabeza), y (ii) causas ambientales como aquellos factores caracterizados por la inhibición en el desarrollo de una o más capacidades básicas (posible falta de experiencia de la comunidad, inexistencia de elementos lúdicos o de juego, falta de estimulación temprana, desajuste emocional, procesos sensorio motores inadecuados, limitación en el desarrollo de

las habilidades motrices y sensoriales) (Crespo & Morocho, 2010).

- **Dislexia**

Autores como Herrera, Lewis, Jubiz y Salcedo (2007) la han definido como una modificación en el nivel de capacidad para que una persona aprenda a leer, limitante que se debe esencialmente a una limitación en el desarrollo del lenguaje que se manifiesta con un retraso importante en el desarrollo de la conciencia fonológica, por lo que es un predictor importante. Expertos como Keeney y Keeney (1968) afirmaron en su momento, que la principal problemática de las personas con dislexia, no radican en la comprensión o discriminación gramatical, sino que por el contrario reside en un déficit que se reporta al momento de interpretar los símbolos. Por ello, estos estudiantes presentan dificultades para alcanzar un aprendizaje pleno al no poder aprender correctamente la lectura y escritura.

- **Disgrafía**

Por su parte Crespo y Morocho (2010) describen que, junto con la disortografía, la esgrafía forma parte de los trastornos de la escritura y se define como aquella imposibilidad que una persona reporta para escribir de forma correcta letras y sílabas; suele presentarse conjuntamente con limitaciones en la redacción y comprensión de un texto escrito junto con problemas en la lectura, en la organización de ideas al momento de realizar un escrito.

Bajo estas características, se trata de un trastorno de la escritura de tipo funcional que, de forma importante, afecta tanto la forma como el significado; generalmente se reporta en niños con una capacidad intelectual normal, adecuada estimulación ambiental sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos (Portellano, 2007).

Casutuera (2014) reporta dos tipos de disgrafía: (i) Digráfica evolutiva producida durante el aprendizaje del lenguaje escrito e incluye la de tipo fonológico (dificultades en esta vía de acceso al léxico), de tipo superficial (dificultad en la ruta ortográfica y digrafía de los procesos motores (puede deberse a alteraciones de la psicomotricidad fina por inmadurez neurofisiológica); y (ii) la digrafía adquirida definida como aquella originada por una lesión neurológica y por ello se subdivide con el nombre según la región donde se encuentre la lesión. Es así como estos niños al presentar una asociación entre dislexia y digrafía, reportan limitaciones importante a nivel de lectoescritura.

- Discalculia

La discalculia hace referencia a las dificultades específicas que afectan la capacidad para comprender, interpretar, aprender, asimilar, realizar y ejecutar operaciones y actividades matemáticas o ejercicios en donde se empleen números (Tustón, 2009). Es común detectar con claridad esta dificultad en el lenguaje entre los 6 y 8 años de edad, y existen características propias que definen en esta limitante como deficiencias en del lenguaje oral, escrito y simbólico asociado a problemas para el cálculo, el manejo de símbolos, para razonar lógicamente y para desarrollar procesos aritméticos necesarios en la resolución de problemas (Tustón, 2009).

De acuerdo con el Child Mind Institute (2021) los niños que son diagnosticados con discalculia reportan el síndrome de ansiedad a las matemáticas (enmarcado dentro de la subcategoría de los trastornos del neurodesarrollo) el cual se puede calificar de moderado a severo, especialmente ante tareas que el niño debe exponer en el aula, evaluaciones y/o exámenes. La ansiedad se apodera de ellos haciendo que sean incapaces de concentrarse en un problema, además de su alta preocupación de hacer mal los cálculos.

La aplicación de una guía de enseñanza-aprendizaje basada en metodologías adaptativas según

las capacidades y grado de funcionalidad matemática de estos niños, resulta beneficiosa inclusive para toda el aula de clase, en especial con niños disléxicos, esto porque en su clasificación se encuentran la de tipo léxico, la de tipo verbal (que en ocasiones se acompaña de tartamudeo), la practognóstica que es la dificultad para entender conceptos abstractos, la gráfica, la de tipo ideo-diagnóstica (dificultad operaciones mentales sin el uso de números o contar con los dedos/ábaco) y la de tipo operacional que es la dificultad para realizar operaciones escritas o en forma oral en donde el niño presenta dificultades para alcanzar sus metas académicas (Guillén et. al., 2015).

- TDAH o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Según lo indica Orjales (2009) describe que se trata de una alteración de tipo crónico que se presenta en la niñez y en muchos casos continúa hasta la etapa de la edad adulta de la persona que la reporta, por lo que incluye una combinación de deficiencias persistentes como la dificultad para mantener la atención asociada a un comportamiento impulsivo e hiperactivo. Estos niños no logran permanecer sentados y se levantan incesantemente molestando o interrumpiendo a los demás tratando de llamar su atención. En clase pareciera no escuchar, estar distraído o prestar atención jugando con sus enseres escolares y/o cuadernos.

Por lo general no logra terminar las tareas a tiempo o no las hace y se evidencia que constantemente comete errores en los ejercicios, por temor al fracaso miente, esconde las tareas o no dice que tiene trabajos por entregar. Cuando se le corrige se irrita poniendo mala cara o contestando mal. Estos niños reportan desorganización en sus escritos y sus líneas no respetan los márgenes. De esta forma es de vital importancia que en clase se diseñen y lleven a cabo actividades que puedan facilitar la labor docente en el desarrollo integral de estos niños para que puedan superar sus dificultades de atención e hiperactividad al fortalecer sus habilidades como un factor positivo (Orjales, 2009). Por tanto,

la presencia de TDAH es una limitante importante en el proceso académico de estos niños dada su relación con las dificultades antes descritas, en donde no logran un nivel lecto escritor suficiente y de calidad que les permita alcanzar sus metas educativas.

2.3.2 Estrategia pedagógica

De acuerdo con lo descrito por Álvarez (2016) se trata de prácticas educativas lúdicas y didácticas, encaminadas a contribuir en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, especialmente diseñadas para los casos en que éstos reporten alguna barrera en su proceso de aprendizaje logrando así en forma individualizada el desarrollo integral de los niños y niñas. De esta forma el material didáctico que el docente utilice en el desarrollo de su clase magistral debe permitir clases dinámicas, atractivas y motivadoras para el aula en general.

Además y como lo refieren Hernández, Ley, Herrera y Rodríguez (2021) en general se consideran cinco pilares estratégicos para el desarrollo asertivo de las estrategias pedagógicas: (i) Audiovisuales como proyección de vídeo conferencias, películas, metodología basada en la escucha y/o análisis de audiolibros y/o grabaciones; (ii) métodos orales como exposiciones, sustentaciones, mesas redondas, paneles, metodología seminario alemán, discusión de casos, *role place*, *focus group*; (iii) métodos escritos como relatorías, ensayos, construcción de mapas mentales, mapas conceptuales, esquemas conceptuales, diarios de campo, *check list*; (iv) modelos de experimentación y práctica como aulas laboratorio, ejecución de proyectos de aula, salidas de campo, análisis *in situ*; y (v) uso de TIC's como el uso de plataformas virtuales, de software especializados para educación inclusiva, programas informáticos.

2.3.3 Estrategias para docentes

Las estrategias se enmarcan en las guías o parámetros dirigidos a los docentes y se definen como una herramienta o metodología a modo de instructivo el cual proporciona orientaciones esenciales y útiles para la toma de decisiones en el aula de clase y por ende debe contener principios a seguir (Asociación Elisabeth d'Ornano para el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, 2018).

Booth y Ainscow (2002) describen que los componentes que deben tenerse en cuenta al momento de diseñar y desarrollar una guía para docentes de niños y niñas en edad escolar con dificultades en el aprendizaje deben partir de tres dimensiones específicas: (i) Necesidad de crear culturas inclusivas buscando fortalecer una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante. (ii) Estructuras políticas inclusivas a fin de implementar procesos innovadores que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje. Y (iii) desarrollar prácticas inclusivas para motivar la participación activa del aula de clase, especialmente alentando la participación de aquellos estudiantes que de alguna forma pudieran encontrarse rezagados respecto a las competencias generales del grupo, situación que igualmente impacta en su rendimiento académico general.

De igual forma, Díaz (2014) describe que en la actualidad el debate didáctico sobre la responsabilidad del docente dentro de las aulas de clase se fundamenta en incluir actividades secuenciadas que faciliten un clima de aprendizaje que se apoye en herramientas atractivas, funcionales, estructuradas acorde con la edad de los niños y niñas y de ser posible, con el manejo de tecnologías de forma tal que los estudiantes se sientan identificados con el uso de software específicos y especializados para alcanzar una gestión más sencilla del aprendizaje junto con la articulación de contenidos significativos que les sean útiles no solamente para su vida académica sino también contribuyan en su diario vivir en los ámbitos de su hogar y la comunidad en general.

2.3.4 Educación inclusiva: Aula tradicional y aula interactiva

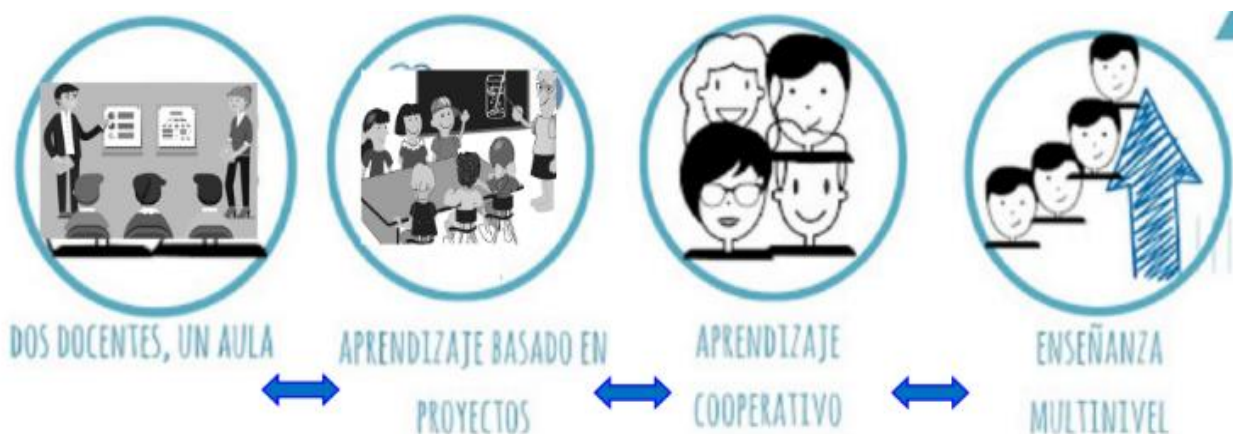
La educación inclusiva se fundamenta en los principios que rigen la escuela inclusiva o de acción social los cuales se cimientan en la consolidación de los derechos humanos, en este caso, los derechos que le asisten a niños y niñas con algún tipo de discapacidad o déficit que les dificulta alcanzar su máximo académico, y que de pronto se han sentido segregados en medio de un modelo de educación poco flexible, poco normalizada y nada integradora, en cuyo caso las necesidades educativas de esta población son desconocidas o minimizadas (Dueñas, 2010).

Por ello es que la educación inclusiva se convierte en un eslabón importante a tener en cuenta y analizar dentro de las sociedades, sin distinción de raza, condición social y/o política religiosa, para luchar contra la discriminación como un proceso reiterativo de exclusión social que día a día se ha evidenciado (Lynch, 2001).

Esto en razón a que a muchos estudiantes se les estigmatiza dentro del concepto de deficiencia cuando realmente se trata de una dificultad, siendo este enmarcado dentro de un carácter estático, permanente por lo que aún es considerado como algún tipo de enfermedad que está instaurada en el propio individuo, y por ende es común que las personas afectadas sean excluidas de todos los ámbitos sociales (Wendelborg & Kvello, 2010).

El docente de Murcia José Blas (2016) de acuerdo a su experiencia en la implementación de estrategias de aula inclusiva en entornos académicos españoles, son cuatro los pilares metodológicos que se conjugan entre sí y en este tipo de modelos académicos contribuyen a transformar la escuela: (i) Dos docentes en el aula; (ii) aprendizajes basados en proyectos; (iii) aprendizaje cooperativo; y (iv) modelos de enseñanza o instrucción multinivel de acuerdo a los principios del modelo de Schulz & Turnbull (1984) (ver la Figura 1).

Figura 1. Los cuatro pilares metodológicos de la educación inclusiva



Fuente: Imagen tomada de Blas (2016) y adaptada por las investigadoras (2022) con imágenes tomadas de Skaya (2020) *La escuela*.

2.3.5 Educación con función social

Las desigualdades acentuadas en los contextos más empobrecidos de la humanidad han dado lugar a la necesidad de crear políticas renovadoras y transformadoras del entorno humano como uno de los desafíos latentes de la educación de niños y niñas de una nueva construcción del tejido social (Amar, 2000).

Los pilares de la educación inicial de acuerdo a Córdova, Hernández, Palacio y Tobón (2017) que se constituyen en mediadores para el aprendizaje incluyen: (i) El arte como componente que fortalece la creatividad; (ii) el juego como experiencia de aprendizaje; (iii) la literatura como el arte del lenguaje; y (iv) la exploración del entorno como gobernador de nuevas experiencias. Dichos pilares deben promover en forma tanto cualitativa como cuantitativa una academia cada vez más robusta e inclusiva en materia de diferenciación del conglomerado de alumnos especialmente en aquellos que reportan dificultades en su aprendizaje y que por ende deben considerarse como casos prioritarios y de especial interés a trabajar en el contexto interdisciplinar de la escuela (Doria, 2011) (ver la Figura 2).

Figura 2. Los cuatro pilares de la educación para aulas interactivas

Fuente: Imagen tomada de Universidad de la Costa (2018) y adaptada por las autoras (2022) con imágenes tomadas de Skaya (2020) *La escuela*.

En este caso las dimensiones metodológicas reportadas en la Figura 1 deben fundamentarse en lo que enmarca el concepto de *aprender a hacer* (Delors, 1994) dado que, y según el Ministerio de Educación (2013), las actividades antes citadas se consideran rectoras de la orientación del aprendizaje en la primera infancia dado que buscan generar en niños y niñas un desarrollo integral, adecuado y asertivo a partir de la implementación de actividades como son los juegos de roles, la dramatización de situaciones de la vida cotidiana, la representación de guiones con moraleja, la lectura de cuentos en imágenes y salidas pedagógicas, actividades en entornos informáticos, aula interactiva, la retroalimentación de situaciones vividas por los niños en sus propios hogares, entre otras actividades que faciliten al docente conducir mejor sus cátedras en clase.

Además, este tipo de actividades debe estructurarse, programarse y llevarse a la práctica en función del desarrollo de los cuatro pilares de la educación antes descritos, en el marco de la política de la educación social e inclusiva sea o no en el contexto de un aula interactiva (Universidad de la Costa, 2018).

Complementando este escenario que importante indicar que, de acuerdo al Portal Informativo en Educación Educativa (2021) actualmente las instituciones académicas cuentan con herramientas didácticas con plataformas educativas lúdicas que facilitan la labor de docencia en las aulas regulares y que les facilita la interacción con aquellos estudiantes que reportan algún tipo de dificultad en el aprendizaje.

Así las cosas y para finalizar este punto, es importante indicar que el plantear estrategias académicas para ámbitos inclusivos requiere necesariamente del renacimiento de las características de los estudiantes para definir las herramientas más idóneas y asertivas que se deben tener en cuenta en los procesos de enseñanza y de igual forma evaluar cómo los estuantes retroalimentan dichos aprendizajes.

2.5 Marco legal

2.5.1 Convención sobre los derechos de niño

Esta Convención indica que los niños tienen derecho a la educación, la cual se debe ejercer en condiciones de igualdad y accesibilidad orientada a su desarrollo integral bajo el contexto de respeto de los derechos humanos, dado que deben contar con un acceso igualitario a los servicios educativos sin diferenciación alguna de su condición socioeconómica y cultural, mediante la prestación de bienes y servicios de calidad donde los Estados asuman una función central de monitoreo, proporcionando a las instituciones encargadas herramientas que faciliten su desarrollo académico al recibir cuidado y adiestramiento especial con la meta de lograr su autosuficiencia e integración activa social, escenario que involucra las dificultades del aprendizaje (Nacionales Unidas, 1959).

2.5.2 Constitución Política de Colombia

El segundo referente legal de esta investigación es la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), que en su artículo 44 define los derechos fundamentales del niño en lo que respecta a la vida, integridad física, salud, cuidado y amor, la educación y la cultura, aspectos que deberán ser protegidos por el Estado (Asamblea Nacional Constituyente., 1991).

De acuerdo a lo anterior se reconoce a la primera infancia como una población con derechos los cuales deben primar dada la vulnerabilidad de su condición de dependencia, atendiendo lo indicado en el artículo 67 de la Carta Magna el cual describe que la educación es un derecho de todos los colombianos y al ser un servicio público, debe cumplir con una función social, como lo es el Modelo de Aula Inclusiva y con fundamento de los derechos humanos (Asamblea Nacional Constituyente., 1991).

Por ende, es claro que la educación es un derecho fundamental e inviolable de la primera infancia, la cual le permite a la comunidad acceder al conocimiento y a la cultura que se comparte como ciudadanos, donde es claro que la atención que se pueda brindar los niños y en especial de aquellos que presentan dificultades del aprendizaje, resulta esencial.

2.5.3 Ley de infancia y adolescencia

Promulgada en la Ley 1098 del Congreso de Colombia (2006) o Código de la Infancia y la Adolescencia, donde se consagra la obligación del Estado de proteger a los niños, niñas y adolescentes contra cualquier tipo de abandono. Además, esta ley considera los derechos impostergables de la primera infancia en relación a aspectos que incluyen el derecho a la vida, calidad de vida, ambiente sano y al desarrollo integral, destacándose que su artículo 17 refiere que la niñez colombiana tiene igualmente derecho a recibir una educación de calidad en condiciones dignas (Ley 1098, Congreso de

Colombia, 2006).

En lo que respecta al derecho al desarrollo integral en la primera infancia, el artículo 29 de esta ley refiere que al ser una etapa del ciclo vital en la que se dan las bases para un desarrollo cognitivo, emocional y social (0 a 6y años), estas personas son sujetos titulares de derechos impostergables y reconocidos en los tratados internacionales firmados por Colombia y definidos en la Constitución Política. Igualmente, esta Ley indica que la sociedad no sólo debe brindarle de los niños lo necesario para su educación sino también garantizar que se sostenga en todo momento el respeto y la dignidad del niño atendiendo a su integridad, como lo señala el artículo 39 (Ley 1098, Congreso de Colombia, 2006).

2.5.4 Ley 2216 de 2022

El Congreso de Colombia por medio de esta ley buscó promover la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje y en su artículo 1° sobre el objeto indica que los trastornos específicos de aprendizaje deben ser atendidos en las instituciones públicas y privadas con la garantía plena de sus derechos (Ley 2216, Congreso de Colombia, 2022).

Para el cumplimiento de esta Ley las instituciones educativas contarán con el apoyo de entidades territoriales para identificar los trastornos específicos del aprendizaje en los estudiantes como lo señala el artículo 4° en su párrafo 1 el cual refiere que es competencia del Estado garantizar jornadas diagnósticas, incluyendo el acceso oportuno a la evaluación interdisciplinar, diagnóstico diferencial y tratamiento clínico (Ley 2216, Congreso de Colombia, 2022).

Además, de brindar capacitación docente para que puedan ofrecer estrategias pedagógicas

incluyentes y que respondan a las necesidades que se presentan en el aula regular, el artículo 8° de esta Ley define que en los establecimientos educativos se debe realizar el acompañamiento pedagógico a los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje (Ley 2216, Congreso de Colombia, 2022).

3. Capítulo III: Metodología

El diseño metodológico facilita al investigador determinar las estrategias y métodos a aplicar con el fin de desarrollar la problemática de estudio y así desarrollar los objetivos propuestos (Bernal, 2010); por ende, dicha indagación busca definir el tipo, diseño, método y enfoque así como el paradigma de la investigación, el universo – población y muestra, las fases investigativas, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, la validez y confiabilidad de los mismos así como las técnicas para el análisis de la información (Camacho, Castilla & Finol, 2008). A continuación, se describen los aspectos que para efectos de este proyecto enmarcan la metodología.

Tabla 1. Esquema del diseño metodológico

Objetivo general	Objetivos específicos	Fase de la investigación	Técnica	Instrumento	Enfoque
Comprender los factores asociados a las dificultades de aprendizaje con el fin de diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús de la Mesa	Identificar las dificultades de aprendizaje más frecuentes en las aulas de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de la Mesa (Cundinamarca), a partir de la observación de las dinámicas escolares cotidianas	Aplicativa en trabajo de campo	Recolección de la información <i>in situ</i> con técnica observacional en cada salón de básica primaria	Matriz de observación directa	Hermenéutico
	Analizar los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas del	Aplicativa en trabajo de campo y análisis de las entrevistas	Recolección de la información <i>in situ</i> (docentes)	Protocolo de entrevista semi estructurada	Hermenéutico

<p>colegio a partir de las percepciones de los docentes en relación con los aspectos que obstaculizan su desempeño</p>				
<p>Diseñar una estrategia pedagógica dirigida a los docentes del Colegio Divino Niño Jesús de la Mesa (Cundinamarca) que permita abordar, de manera asertiva, algunas de las dificultades de aprendizaje más frecuentes en los estudiantes de Básica Primaria</p>	<p>Diseño de la estrategia pedagógica</p>	<p>Elaboración de la cartilla</p>	<p>Fichas</p>	<p>Hermenéutico</p>

Fuente: Elaboración propia (2022).

3.1 Paradigma

El presente proyecto se enmarca en un estudio de abordaje epistemológico de corte hermenéutico interpretativo dado que se busca tomar, analizar, describir y discutir un conocimiento cierto de todo aquello que se pueda replicar con los resultados cada vez válidos y certeros (Arráez, Calles & De Tovar, 2006). En el caso de la presente investigación involucran los pormenores relacionados con los factores asociados a las dificultades de aprendizaje a fin de diseñar una propuesta pedagógica

dirigida a la formación integral de los niños de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa (Cundinamarca) con base en una revisión documental de antecedentes investigativos. Desde esta perspectiva se desarrolla una metodología concreta que analiza las situaciones encontradas no solamente desde lo teórico y conceptual, sino también desde las propias vivencias de la población objeto de estudio. De esta forma, se plantean cuestiones e interrogantes que buscan comprender los factores asociados a las dificultades del aprendizaje que rodean los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de básica primaria de dicha institución, sino también se tienen en cuenta las circunstancias de su diario vivir escolar en conjunto con las vivencias de sus maestros.

Además, y de acuerdo con Foucault (1970), el investigador debe ofrecer un análisis lógico mediante reglas y prácticas discursivas claras que involucren conjuntos de enunciaciones, colecciones de conceptos y series de elecciones teóricas, que en este caso involucra describir las dificultades de aprendizaje más frecuentes junto con el análisis de los factores asociados a las mismas.

De estos postulados parten múltiples lenguajes, interpretaciones y expectativas válidos que apuestan a un diálogo de diversas voces sin tener como meta el alcanzar un enfoque privilegiado y único para realizar la descripción de la realidad que se estudia, como lo ha señalado Rorty (1995) y que según Ricoeur (2007) debe contener a la vez una orientación intersubjetiva; todo ello sin tener como meta el fiscalizar o juzgar, pero buscando igualmente ampliar la realidad desde diversas dimensiones.

3.2 Método, enfoque y técnica

Además, se trata de una investigación explicativa de corte transversal no experimental con alcance descriptivo observacional, todo ello bajo un paradigma epistemológico hermenéutico. Los estudios explicativos buscan reconocer, analizar y definir aspectos de un tema novedoso dado el interés que éste despierta en una determinada área de conocimiento y las investigaciones transversales

seleccionan información en un determinado momento único y expresan que la investigación no experimental es aquella que involucra una manipulación deliberada de categorías de análisis de un fenómeno en su ambiente natural (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

De igual forma se tiene que el alcance descriptivo de un estudio permite determinar con facilidad las características, propiedades, tipologías, fenómenos y/o particularidades de la población objetivo, respecto a una situación específica y pueden o no sustentar una hipótesis (Bernal, 2010). Por lo general enmarcan estrategias observacionales de diverso orden basadas en la evidencia de sucesos o situaciones comunes, cotidianas o naturales en un entorno definido por el investigador (Cegarra, 2011). Igualmente, en el estudio se utiliza el método cualitativo que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) es aquel que emplea la recopilación y el análisis de datos para perfeccionar las preguntas de investigación o descubrir nuevas preguntas según y de acuerdo a los requerimientos del contexto analizado.

Por lo tanto, el enfoque hermenéutico seleccionado es el que se ajusta de mejor manera a la presente investigación porque dada su amplitud, se puede plantear para la identificación de un fenómeno no sólo porque dista de ser únicamente una posición de validez científica con suficiente sustento teórico, sino que se trata más bien de un enfoque académico el cual se define por las condiciones en las que se configura la comprensión amplia y suficiente del constructo de dicho fenómeno como lo señala Gadamer (2001) y que se interesa principalmente por las experiencias en la voz propia de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias, como lo indica Cochram-Smith y Lyttle (2002).

3.3 Instrumentos

La fase de recolección de la información se llevó a cabo empleando los instrumentos que se

describen a continuación.

3.3.1 Recolección de datos

Dado que en este estudio se tiene en cuenta dos muestras poblacionales (docentes y estudiantes), se diseñan igualmente dos herramientas para registrar algunos acontecimientos importantes de las clases y los comportamientos de los niños en la cotidianidad de las aulas: Matriz de observación (ver Anexo 1) y entrevista semiestructurada dirigida a los docentes de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa (Cundinamarca) (ver formato en el Anexo 2)

Adicionalmente y al enmarcarse en un estudio cualitativo, el problema de investigación involucra estrategias de análisis con el uso de métodos cualitativos, por ello el diseño de los instrumentos abarca preguntas abiertas para que el entrevistado tenga la suficiente libertad de expresar sus puntos de vista sobre sus experiencias, expectativas y perspectivas en el contexto natural de las vivencias, por lo que la idoneidad empírica es el principio rector.

De acuerdo con Del Amo y Blanco (2015), la mayor ventaja de este tipo de enfoques radica en su nivel de credibilidad porque el proceso investigativo y el contexto de análisis permiten involucrar conceptos claros de las situaciones, lo cual hace posible que el investigador identifique algunos rasgos comunes que faciliten el desarrollar una identidad propia en las respuestas que permita dar luz a la problemática de estudio.

De esta forma, se tiene que las entrevistas semiestructuradas son un recurso metodológico que se establece según los alcances esperados por el investigador para dar solución al problema y por ende, deben construirse con planteamientos objetivos que permitan obtener información esencial del contexto de análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Estos instrumentos deben ser

comprensibles para la población evaluada, concisos, cortos, puntuales, sin repetir aspectos que puedan llegar a confundir al entrevistado y donde las preguntas deben ser planteadas de forma impersonal (Benral, 2010).

Además, las entrevistas semiestructuradas se construyen a partir de las categorías y subcategorías según los objetivos de investigación (ver la Tabla 1), para de esta forma plantear preguntas clasificadas y ordenadas según las características individuales a analizar. Para tales efectos, se revisaron los instrumentos de evaluación de algunos autores seleccionando los ítems pertinentes para estructurar el respectivo guion de las entrevistas y los puntos a tener en cuenta en el diseño de la matriz de observación:

3.3.2 Descripción de los instrumentos

El primer paso de esta fase del proyecto se inició con la solicitud a la rectoría del Colegio Divino Niño Jesús de la Mesa (Cundinamarca) para obtener su permiso y así desarrollar las respectivas observaciones *in situ* así como las entrevistas a los docentes de básica primaria.

En segunda instancia se desarrolló la observación directa de niños y niñas, realizada a través de una matriz para registrar los diferentes comportamientos y actitudes de los estudiantes en cuanto a lo académico y disciplinario en diferentes espacios y actividades (ver Anexo 2). Además, el formato de la entrevista presenta una breve introducción al guion planteado el cual incluye información general junto con preguntas abiertas. Las investigadoras al momento de realizar la entrevista se presentarán con el siguiente texto (ver el Anexo 2).

Adicionalmente, en la metodología para aplicar ambos instrumentos se le comunica al participante, través de los consentimiento informados que el investigador se compromete a dar cabal

cumplimiento a los parámetros definidos en la Resolución 008430 del Ministerio de Salud (1993) sobre aspectos éticos de las investigaciones, la Ley de Protección de Datos Personales – Ley Estatutaria 1581 del Congreso de Colombia (2012), así como los requerimientos exigidos por el Comité de Investigaciones y Ética de la Universidad La Gran Colombia.

3.3.3 Validación de los instrumentos

Esta fase del proyecto buscó asegurar la confiabilidad de las preguntas incluidas dentro del guion de la entrevista dirigida a los docentes de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús, aclarándose que previamente las investigadoras habían realizado una revisión de autores incluidos dentro del estado del arte de este proyecto para seleccionar los aspectos pertinentes que facilitarían dar luz al problema de estudio.

3.3.4 Prueba piloto

La prueba piloto incluyó la aplicación del formato de guion de la entrevista a dos personas: La rectora del Colegio Divino Niño Jesús y una docente de básica primaria de esta institución. Se aclara que estos dos entrevistados no formaron parte de la población seleccionada para aplicar el instrumento de recolección de información.

3.4 Categorías de estudio

La operacionalización de categorías que a continuación se encuentra en la Tabla 2 es una fase esencial de la investigación científica dado que según Hernández, Fernández y Baptista (2014)

contempla las circunstancias e indicadores concretos de análisis facilitando al investigador conocer detalladamente las circunstancias que rodean la problemática a solucionar.

Tabla 2. Operacionalización de variables Vs. Objetivos específicos

Objetivo	Categoría Emergentes	Categorías Axiales
Identificar las dificultades de aprendizaje más frecuentes en las aulas de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de la Mesa (Cundinamarca)	Dificultades del aprendizaje	Dislexia
		Disgrafía
		Discalculia
		TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad)
		Contexto académico
		Concepto personal
	Dinámicas escolares cotidianas	Contexto individualizado por niño y niña
Objetivo general: Comprender los factores asociados a las Dificultades de Aprendizaje -DA con el fin de diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa – Cundinamarca	Objetivo específico 1: Identificar las dificultades de aprendizaje más frecuentes en las aulas de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa - Cundinamarca, a partir de la observación de las dinámicas escolares cotidianas Objetivo específico 2: Analizar los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas del Colegio a partir de las percepciones de los docentes en relación con los aspectos que obstaculizan su desempeño	Concepto de DA Determinación y clasificación de DA en aulas de clase: Dislexia, disgrafía, discalculia, TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) Modelos de enseñanza

Fuente: Elaboración propia (2023) con base en información de Casas, Repullo y Donado (2003).

En la Tabla 3 se aprecia las categorías de análisis y los objetivos planteados para esta investigación.

Tabla 3. Categorías de análisis según los objetivos planteados

Objetivo general: Comprender los factores asociados a las Dificultades de Aprendizaje -DA con el fin de diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa – Cundinamarca	Objetivo específico 1: Identificar las dificultades de aprendizaje más frecuentes en las aulas de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa - Cundinamarca, a partir de la observación de las dinámicas escolares cotidianas	
	Objetivo específico 2: Analizar los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de los niños y niñas del Colegio a partir de las percepciones de los docentes en relación con los aspectos que obstaculizan su desempeño	Concepto de DA Determinación y clasificación de DA en aulas de clase: Dislexia, disgrafía, discalculia, TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) Modelos de enseñanza

Fuente: Elaboración propia (2023) con base en información de Casas, Repullo y Donado (2003).

3.5 Población

3.5.1 Descripción de la población

Para efectos de esta investigación se tienen en cuenta los siguientes grupos: (i) Los maestros de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa (Cundinamarca) y (ii) el grupo de niños y niñas de básica primaria de dicha institución. Estas poblaciones de interés se seleccionaron porque tienen en común un contexto académico que permite desarrollar el objetivo del proyecto el cual se centra en comprender los factores asociados a las dificultades de aprendizaje con el fin de diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de básica primaria, y por ende, los participantes se encuentran directamente involucrados en el contexto que define la problemática de estudio, donde

los hallazgos brindan solución, dar luz o aportar conocimiento.

3.5.2 Características del muestreo

Se llevado a cabo un muestreo intencionado con un método no probabilístico intencional a conveniencia por las razones antes expuestas. De esta forma se tiene en cuenta un grupo de 3 docentes de los cuales dos son licenciados en básica primaria y un docente tiene maestría en educación; un total de 3 niños y 1 niña entre los 6 y 10 años (uno por cada dificultad del aprendizaje tomada en cuenta en esta investigación) que cursan los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria jornada de la mañana de la institución en estudio. Los muestreos intencionados son una forma sencilla de seleccionar una muestra con el total de un conjunto de participantes escogidos por el investigador; el método no probabilístico por conveniencia es una metodología menos estricta basada en juicios subjetivos del investigador según el nivel de alcance deseado, en donde no se hace una selección al azar, sino que representa la intencionalidad del estudio y por ello es que se utilizan para investigaciones exploratorias (Cegarra, 2011).

3.6 Técnicas de análisis de la información

3.6.1 Propuesta de análisis

Se realiza un análisis descriptivo con base en la información suministrada en las respuestas dadas por los propios docentes entrevistados para definir las categorías emergentes y las categorías axiales del estudio, y se tiene en cuenta algunos aspectos de la Teoría Fundamentada de Datos de Glaser y Strauss (1965). Además, se realiza una matriz de observación individualizada para la evaluación del

grupo de niñas y niños seleccionados en esta investigación (ver el Anexo 1).

3.6.2 Triangulación metodológica de la información

Esta es una técnica muy utilizada en los estudios cualitativos porque conforma un fundamento confiable que contribuye a elevar la objetividad del investigador al momento de analizar la información dando de esta forma una mayor credibilidad en la narrativa de los hallazgos. Para lograr este objetivo se deben tener en cuenta tres pilares esenciales: (i) Intrasubjetividad que consiste en la observación objetiva del contexto de la problemática de análisis, (ii) intersubjetividad en donde las apreciaciones del investigador o las de otros deben producir los mismos datos y (iii) principio de constancia y consideración a fin de que el fenómeno pueda ser observado bajo las mismas circunstancias por otros investigadores (Bisquerra, 2004).

Por lo anterior, se puede decir que a través de la triangulación, además de dar fiabilidad y validez a la investigación se establece un diálogo entre las voces de los investigados, las investigadoras y los autores que han dado sustentan cada categoría.

Tabla 4. Triangulación de la información Vs. Categorías de análisis

Categorías emergentes	Categorías Axiales	Triangulación con el marco teórico: Discusión de resultados
Contextualización de Dificultades del Aprendizaje – DA	Concepto de DA	Dificultades del aprendizaje
Diferenciación: Dislexia, discalculia, disgrafía, TDAH	Determinación y clasificación de DA en aulas de clase	Necesidades escolares diversas
Caracterización individualizada de las DA		Signos de alarma en clase a tener en cuenta
Perspectiva personal DA		Factores asociados a la formación de niños con trastornos del aprendizaje en básica primaria

Contexto académico DA	Modelos de enseñanza	Escuela inclusiva y educación con función social
		Educación inclusiva: Aula tradicional y aula interactiva
		Estrategias pedagógicas
		Estrategias para docentes

Fuente: Elaboración propia (2023).

4. Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados

4.1 Descripción de los hallazgos

4.1.1 Contextualización de Dificultades del Aprendizaje – DA: Formación docente

La descripción que a continuación se realiza busca identificar las dificultades de aprendizaje más frecuentes en las aulas de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa - Cundinamarca, a partir de la observación de las dinámicas escolares cotidianas en la perspectiva específica de los docentes.

Los resultados de las entrevistas indicaron que es evidente el hecho de que los tres docentes entrevistados, pese a conocer el contexto de las DA, esta temática resulta ser generalizada y por ende la conceptualización resulta dispersa y con serios vacíos.

Se destaca que todos los docentes entrevistados coinciden en afirmar la necesidad de que el Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa (Cundinamarca), se apersona del tema y les brinde amplia capacitación en el diseño, desarrollo y seguimiento de diversas estrategias para llevarlas a cabo en los salones de clase, así como la incorporación del manejo de las dificultades del aprendizaje dentro del Proyecto Educativo Institucional – PEI del plantel para tomar las medidas del caso con urgencia.

“Para los docentes debería ser el pan diario de todos los días y recibir información en cuanto a la importancia de reconocer en cada niño y niña sus posibles limitaciones para alcanzar los niveles

académicos deseados”¹.

“Desde mi punto de vista se nos debe capacitar en este tema porque el ritmo de aprendizaje de cada niño o niña es diferente y si nos ponemos a pensar tendríamos en el aula múltiples dificultades, creo que desde mi experiencia día a día nos enfrentamos a diferentes dificultades en el aprendizaje, pero algunos son más notorios”².

“Ninguna capacitación he recibido por lo que sería importante que el cuerpo docente recibirá capacitación sobre la detección, diseño y aplicación de estrategias para los niños y niñas con dificultades del aprendizaje”³.

En consecuencia, con lo anterior y a partir de los aportes de la Fundación CADAH. (2021) y de Álvarez (2016) la formación de los docentes debe incluir el manejo de las capacidades cognitivas de los niños y niñas que reportan dificultades en su aprendizaje y bajo este escenario son quienes tienen la misión de diseñar y llevar a la práctica estrategias metodológicas de enseñanza en donde se les incentive su capacidad de activar y organizar una determinada tarea así como la habilidad atencional y de concentración, desarrollando de esta forma herramientas para utilizar la memoria de trabajo de forma efectiva a corto y mediano plazo.

Igualmente, en el desarrollo de las entrevistas fue evidente el interés expresado por los docentes respecto a esta temática la cual, en sus propias palabras, muy difícilmente se visibiliza siendo esta circunstancia el principal motivo por el cual no se le prestado la debida atención a los niños y niñas que reportan dificultades del aprendizaje, por lo que igualmente han sido los mismos docentes que por

¹ Docente 1

² Docente 2

³ Docente 3

cuenta propia, se han interesado por conocer aún más sobre las dificultades del aprendizaje.

“...con las que más me encuentro en el aula son la dislexia, que es una dificultad de lectura; la Discalculia con procesos matemáticos, la Disgrafía dificultades en la lectura, el TDAH también es considerado una dificultad de aprendizaje, pero no tengo mucho conocimiento de este”⁴.

“...la verdad no tenía mucho conocimiento del tema, pero a raíz de este niño que te comento últimamente he estado investigando, preguntando sobre el tema y con la que más me ha interesado es la Dislexia y Discalculia o bueno con la que más me he relacionado sé que son problemas de lectura y escritura”⁵.

“...conozco un poco de Dislexia, la Disgrafía, la Discalculia, del TDAH no recuerdo en este momento y por esto no he logrado identificar las dificultades del aprendizaje si se presentan en mi grupo de estudiantes, porque son conocimientos adquiridos durante mi formación académica hace años atrás”⁶.

En este sentido Bello, Ocampo y Cruz (2016) complementan indicando que las instituciones educativas y su cuerpo docente deben buscar estrategias que contribuyan a minimizar los efectos negativos de las DA mediante actualizaciones periódicas sobre el tema buscando discernir sobre las posibles barreras que la propia estructura académica impone y que se conforman en limitantes para la efectiva educación de niños y niñas. Por tanto, se concluye que de acuerdo a la observación de las dinámicas escolares cotidianas en la perspectiva específica de los docentes, es esencial que se complemente su formación académica para ofrecer un mayor apoyo a estos estudiantes.

⁴ Docente 1

⁵ Docente 2

⁶ Docente 3

4.1.2 Contexto aulas de clase y participación de la familia

La descripción que a continuación se realiza busca analizar los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de los niños y las niñas del Colegio a partir de las percepciones de los docentes en relación con los aspectos que obstaculizan su desempeño y la influencia de la participación familiar en dicho proceso.

En este sentido se encontró que los tres docentes consideran que el acompañamiento para cada caso detectado en el aula de clase debe involucrar a los familiares del niños o personas cercanas a él, dado que el reforzamiento en casa es clave y se requiere un verdadero compromiso desde el hogar, porque en la entrevista ninguno de los docentes manifestó que los padres de familia presentaran algún tipo de interés o por lo menos haberse enterado de las posibles dificultades del aprendizaje que pudieran reportar sus hijos, además que el Colegio no les brinda capacitaciones o talleres educativos para instruirlos sobre las dificultades del aprendizaje para que sean detectadas en casa, o al menos lograr involucrarlos en el contexto educativo de sus hijos y de esta forma alcanzar los mejores resultados en el avance académico esperado según sus necesidades.

“...son pocos los casos que se logra realizar todo el proceso exámenes valoraciones con especialistas entre otras indicaciones y en otros casos no se logra obtener el diagnóstico por múltiples factores ya sean familiares o médicos”⁷.

“...fue una lucha con los padres de familia me tocaba estar pendiente recordarles casi todos los días preguntarles cómo va el proceso, ser muy insistente, pero al final se logró, el cual fue muy satisfactorio para mí...se observa un poco descuido y falta de acompañamiento de los padres,

⁷ Docente 1

aunque ellos siempre se justifican”⁸.

“...creo que estos trastornos el niño los puede presentar por múltiples razones ya sea una frustración, falta de acompañamiento, problemas familiares... Se presenta poco acompañamiento de los padres”⁹.

La familia según lo indican García (1998), Alcalá y Cabrera (2015) y Razeto (2016) debe ser involucrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos dado que no solo se debe limitar al seguimiento académico definido en un listado de calificaciones, sino que debe ir más allá, situación de especial interés si el escenario involucra DA, porque la escuela y los padres de familia deben conformar un binomio encaminado a acompañar al niño en sus diferentes momentos de la vida en aras de alcanzar un aprendizaje integral y sostenible; es por ello que la academia debe luchar contra la falta de compromiso y el marcado desinterés de los padres de familia en la educación de sus hijos con la excusa de un alto nivel de ocupación laboral que tienen en sus vidas.

De acuerdo a Salinas (2017) se debe fortalecer el rol de los padres en los sistemas educativos aplicando directrices y programas académicos como variables hacia una educación integral y efectiva, en el entendimiento de que este contexto hace que el niño aprecie no sólo el interés que muestran sus allegados en lo que diariamente les ocurre, sino también en el sentido de que este tipo apoyo contribuye enormemente en el nivel académico más deseable de sus hijos y por ende, en la superación asertiva de las posibles barreras y situaciones de exclusión a las que se exponen en su diario vivir.

De esta forma se concluye que a partir de las percepciones de los docentes en relación con los aspectos que obstaculizan su desempeño y la influencia de la participación familiar en dicho proceso, es

⁸ Docente 2

⁹ Docente 3

necesario implementar estrategias para involucrarlos asertivamente y así ofrecer un mayor apoyo a estos estudiantes.

4.1.3 Percepción de la participación del Colegio

La descripción que a continuación se realiza busca analizar los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de los niños y las niñas del Colegio a partir de las percepciones de los docentes en relación con los aspectos que obstaculizan su desempeño y la influencia de la participación de la institución en dicho proceso.

En este contexto se puede inferir que tal vez esta circunstancia pudiera ser incidente en el hecho de que el Colegio hasta el momento de la presente investigación no ha mostrado interés por ahondar en esta problemática y por ende aún no se han identificado los casos latentes de niños y niñas con dificultades del aprendizaje y mucho menos se ha llevado un registro y/o análisis de los casos que permita identificar las posibles soluciones a poner en marcha para solucionar su presencia en las aulas de clase desde la básica primaria.

“...es complicado porque es muy raro el colegio que brinde capacitación para estas dificultades en el aprendizaje y si lo hacen es muy superficial”¹⁰.

“...la institución es muy poco el apoyo porque por mucho nos brindan capacitaciones, pero creo que son muy básicas”¹¹.

“... se nos complica buscar estrategias, actividades para fortalecer el proceso o simplemente

¹⁰ Docente 1

¹¹ Docente 2

personalizarle o dedicarle más tiempo a cada explicación porque en ocasiones es complicado por el número de niños”¹².

Además, se encontró que la falta de diagnóstico de estas condiciones ya sea por parte de un especialista o por el Colegio, agrava la situación donde generalmente se evidencian con características en conjunto y no precisamente durante etapas tempranas de la niñez, aspectos que facilitan enmascarar los signos de alarma lo cual dificulta su detección y abordajes a tiempo para evitar las consecuencias asociadas a las mismas a lo largo de la vida de estos niños y niñas.

“...Son pocos los casos que se logra realizar todo el proceso exámenes valoraciones con especialistas entre otras indicaciones y en otros casos no se logra obtener el diagnóstico por múltiples factores ya sean familiares o médicos”¹³.

“...mi reacción es y será siempre brindar lo mejor y si puedo más de lo que puedo para ayudar y fortalecer sus capacidades para manejar su dificultad, brindarle confianza, observar sus necesidades, lograr un diagnóstico he involucrar a los padres en el proceso si no lo han hecho, bueno y algo muy importante lograr ajustar el PIAR, orientación escolar...pude evidenciar muy poco acompañamiento como te dije antes ellos se justifican mucho que no hay citas que todo toca en Bogotá que no tienen tiempo por sus trabajos, pero en estos casos es muy importante realizar acompañamiento constante, bueno esto lo digo desde mi experiencia y desde el caso que hemos venido hablando. Pero no puedo generalizar porque sé que hay padres que si realizan el acompañamiento necesario para fortalecer su proceso de aprendizaje”¹⁴.

¹² Docente 3

¹³ Docente 1

¹⁴ Docente 2

“...ningún niño tiene un problema cognitivo diagnosticado por el neurólogo después de realizar unas pruebas y exámenes... La verdad no hay diagnósticos, lastimosamente estos casos se quedan en el olvido o simplemente con el apoyo que se les pueda brindar en el aula. Todo esto debido a la falta de interés de los padres¹⁵.

Al respecto Vega y Guerrero (2018) refieren que por lo general los padres de familia no logran detectar a tiempo las DA y por ende muchos casos carecen de diagnóstico, situación que conlleva a que a la institución de educación no se le informe al respecto para que tomen las medidas necesarias y así se logre contextualizar asertivamente cada caso lo que conlleva la presentación de deficiencias en las habilidades instrumentales básicas (lectura, escritura y/o cálculo). Para complementar Guillén et. al. (2015) informan que el trabajo en equipo entre el colegio y los padres de familia resulta esencial en los casos comunes y corrientes, y en especial es fundamental en niños que reportan DA porque ambos actores deben tener clara la forma cómo deben responder a las necesidades de estos estudiantes dentro y fuera del ámbito escolar, siendo las medidas curriculares inclusivas y ajustadas a los requerimientos de estos alumnos las que contribuyen en su formación académica integral.

Por lo tanto, se concluye que es necesario de parte del Colegio que se diseñen, desarrollen, implementen y se haga seguimiento a estrategias en donde se involucre activa y asertivamente a la familia y de esta forma se pueda ofrecer un mayor apoyo a estos estudiantes.

4.1.4 Panorama de los signos de dificultades del aprendizaje

La descripción que a continuación se realiza busca brindar el panorama específico de niños y

¹⁵ Docente 3

niñas de básica primaria del Colegio el cual sirva como fundamento para el diseño de una estrategia pedagógica dirigida a los docentes que permita abordar de manera asertiva las dificultades de aprendizaje más frecuentes en básica primaria.

En este estudio se encontraron las siguientes características que, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, pudieran ser precedentes de posibles dificultades del aprendizaje dentro de sus aulas de clase y que por ende ellos consideran deben ser analizadas minuciosamente por parte no solo del grupo docente sino de las directivas del Colegio para trazar planes de abordaje asertivos en donde igualmente se logre involucrar a los padres de familia.

“...el ritmo de aprendizaje no es el mismo en todos los niños y en el aula se presentan diferentes problemas de aprendizaje, solo que uno cómo docente los trata de llevar cómo uno pueda... Todo niño que tiene dificultades de aprendizaje en su contexto social (familiar- educativo) principalmente tienen comportamientos como aislarse en determinadas situaciones, baja autoestima y lo expresa estando muy callado, inseguro y en muchos casos depresión”¹⁶.

“...muy preocupantes porque son nuevos retos con lo que nos enfrentamos día a día, además que los signos pueden llegar a enmascarse... El primer niño que desde mi experiencia identifique que posiblemente presentaba un problema de aprendizaje, te voy hablar de él mira, este niño tenía 11 años y estaba repitiendo tercero, iniciamos nuestro año escolar el presentaba bastantes falencias en el área de castellano en lecto-escritura no se entendía lo que escribía porque omitía letras, palabras, al momento de la lectura no tenía fluidez así como escribía leía por consiguiente no se daba a entender y al preguntarle que entendió de la lectura no sabía nada, bueno empecé a realizar los dictados personalizados al momento de transcribir estaba atenta si le quedaba una

¹⁶ Docente 1

palabra mal escrita le decía mira bien que estas escribiendo léela o revisa el tablero , igual con la lectura. También empecé a indagar que se había hecho antes que estaba haciendo la familia (papá y mamá) para ayudar al niño”¹⁷.

“...te cuento en el aula nos encontramos con múltiples problemas en el aprendizaje algunos son catalogados como dificultad y otros pueden ser trastornos en los procesos académicos por diferentes circunstancias...hay bastantes signos y señales de dificultades del aprendizaje, pero al encontrar muchas similitudes en algunos casos no logré identificar a ciencia cierta cuál dificultad era y por ende el direccionamiento que se les dio fue menos personalizado... Se trata de niños muy indisciplinado, se distraen con facilidad, se les impide concentrarse en una actividad, se les dificultan los procesos matemáticos, yo creo que es Discalculia y le afecta bastante el mal comportamiento...Algunos niños confunden letras u omiten letras. Dificultades en los procesos matemáticos. Problemas de atención y comportamiento en clase”¹⁸.

Asimismo, en las entrevistas se encontraron los siguientes puntos valiosos a tener en cuenta en este proyecto desde la perspectiva de los entrevistados dadas las experiencias de vida en las aulas y que se trata de visiones que aportan al problema de investigación.

“Primero pienso si fuera mi hijo cómo me gustaría que fuera tratado, entre a conocer poco a poco el contexto que actividades fueron agradables atractivas para él, cómo docente inicie buscando estrategias actividades diferentes que sirvan para apoyar y ayudar a superar la dificultad...es muy diferente cuando te encuentras con uno dos o más de tres casos en el aula, si claro que uno cómo docente busca diferentes estrategias, actividades para lograr que el niño

¹⁷ Docente 2

¹⁸ Docente 3

obtenga un aprendizaje, pero no en todos los casos se puede hacer o no todas las docentes lo hacen pienso yo... brindarle confianza para tratar de generar un vínculo afectivo, PIAR trabajo mancomunado escuela – padres. Orientación escolar, modificación de guías y trabajos... personalizarles las actividades, brindarle confianza, darle a conocer sus logros (felicitarlo) darle importancia a lo poco o mucho que realice en clase, también involucrarlo constantemente en las actividades de lectura, talleres, exposiciones entre otras, poco a poco ir creando un hábito por la lectura”¹⁹.

“pues la verdad, me considero en ocasiones muy permisiva con mis alumnos, porque siempre me he hecho esta pregunta los niños son el reflejo de lo poco o mucho que le brindad en casa sus familias, cuidadores y son pequeñas criaturas que dependen en ocasiones de un adulto digo en ocasiones porque también se cómo son los niños y para algunas cosas si sacan habilidades o se las ingenian, pero para otras cosas no.... Esto tiene que ver mucho porque por lo general los o las docentes bueno sin generalizar cometemos un gran error de culpar al niño porque no rinde y en ocasiones los frustramos y creamos traumas pero bueno no me gusta hablar de mis colegas de pronto ellos lo hacen sin intención y es ahí donde me hago la gran pregunta detrás de x dificultad que hay, uno nunca sabe si el niño tiene acompañamiento en casa, como fue su tránsito escolar, cómo es su entorno ya sea familiar o social ósea que hay detrás de esto, estos temas son muy complejos, buen no sé si te respondí la pregunta o me desvié por otro lado... uno quisiera que todos logaran obtener un diagnóstico para así tener un soporte y pienso que sería un poco más fácil tanto para el niño como para el colegio y/o docente digo fácil entre comillas porque la verdad no es para nada fácil. Pero bueno para nadie es un secreto que por múltiples

¹⁹ Docente 1

razones hay casos donde el niño repite y repite años o logra graduarse con un promedio muy bajo y no obtiene un diagnóstico se quedan tan solo con lo que la docente le brindo. De los dos casos que hablamos uno si se logró obtener”²⁰.

“Trato en la medida de lo posible y con los recursos disponibles trabajar cada caso individualmente... Buscar actividades que le llamen su atención con el fin de que las pueda desarrollar y fortalecer su proceso”²¹.

Para finalizar, y según Tustón (2009) el abordaje de las DA debe contemplar múltiples perspectivas de apoyo educativo lo cual conlleva la articulación de las respuestas necesarias en estos contextos alcanzando así aprendizajes concretos y acordes con las habilidades y las capacidades intelectuales globales del niño que se asientan en la niñez y perduran por el resto de su vida adulta.

4.2 Discusión

Al realizar la triangulación de los hallazgos con el marco teórico del presente estudio se encuentra una posible razón por la cual Puentes y Guzmán (2018) refieren que no existen estadísticas nacionales unificadas que permitan discriminar con exactitud la prevalencia de las dificultades en el aprendizaje, dado que probablemente la situación que actualmente se denota en el Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa (Cundinamarca) es la que se experimenta en gran parte de las instituciones educativas del territorio nacional.

²⁰ Docente 2

²¹ Docente 3

Bas (2016), Laz y Cedeño (2021) encuentran relevante que el cuerpo docente de las instituciones educativas conozca a profundidad las características propias que se evidencian en las aulas de clase de las diferentes dificultades en el aprendizaje, como lo señalaron los tres maestros entrevistados en esta investigación, por lo que Martínez y Liñán (2017) consideran imprescindible el cambio en los pénsum académicos lo cual igualmente coincide con lo expresado por los entrevistados quienes manifestaron que el PEI del plantel debe adaptarse a las necesidades de los niños y niñas con dificultades del aprendizaje para de esta forma con urgencia tomar las medidas necesarias.

Lo anterior teniendo en cuenta lo indicado por Berrío (2016) en el sentido de que, cuando las dificultades del lenguaje se detectan a tiempo se minimizan las implicaciones a mediano y largo plazo de lo que significa alcanzar mayores niveles de vida académica, contrario a un diagnóstico y tratamiento tardío en estos estudiantes caso en el cual es común observar un retraso marcado en su nivel académico, emocional y en las relaciones con los otros, como también lo señalan estudios como el del National Joint Committee on Learning Disabilities (1997), Asociación Andaluza de Dislexia (2010), Federación Española de Asociaciones para la Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (2016), Organización de Estados Iberoamericanos y Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2018), Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España (2018), Universidad Internacional de la Rioja (2022) entre otros.

Finalmente, el trabajo del Colegio y sus docentes no es suficiente para suplir las necesidades académicas, sociales y emocionales de esta población dado que se requiere del concurso de todos los implicados para dar soluciones a la problemática en aras de que estos niños y niñas tengan las oportunidades de vida no solo en el entorno escolar sino también sociofamiliar, como en este sentido lo ha señalado la Organización de Estados Iberoamericanos y Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2018).

Por ende, básicamente en el caso de los niños y niñas del Colegio el Colegio Divino Niño Jesús el acompañamiento para los eventos en los que se evidencie dificultades del aprendizaje en las aulas de clase, recaerá básicamente en el cuerpo docente y sus directivas por lo que las estrategias de abordaje académico deben centrarse en los tiempos inter escolares y con margen de actuación mediano o baja de parte de los padres de familia, dadas sus expectativas limitadas y de mínimo interés para afrontar esta problemática en sus hijos, porque de acuerdo a Vega y Guerrero (2018) es evidente que el compromiso de ellos, aunque es real, no resulta eficiente al encomendarles este tipo de tareas en el hogar para fortalecer las perspectivas académicas.

En este sentido Rodríguez (2010) afirma que un escenario de padres ausentes en la vida de sus hijos con dificultades del aprendizaje empeora la situación por la influencia negativa de la falta de apoyo, dado que las condiciones sociofamiliares tienen el potencial de maximizar los efectos dentro de los entornos escolares.

Situación igual señalan Alcalá y Cabrera (2015) quienes indican que esta circunstancia se agrava cuando el niño o niña con dificultades del aprendizaje no cuentan con el apoyo de ambos progenitores, sino que solo cuenta con la madre o el padre quien, por sus ocupaciones para cubrir los aspectos económicos del hogar, en cierta medida pierde la conciencia del rol que implica el acompañamiento escolar de sus hijos.

Igual escenario refiere Razeto (2016) indicando que cuando existen limitantes en el cuidado de los hijos, muy probablemente estos niños reporten durante su desarrollo, dificultades de aprendizaje lo cual hace que no logren integrarse en sus contextos académicos, sociales y culturales, que según Ramón y García (2009) y Berrío (2016) se reflejan en la limitación del desarrollo de aquellas facetas esenciales en su personalidad las cuales se consolidan desde la niñez.

Además que, los niños y niñas con dificultades del aprendizaje en general reportan limitaciones

que van más allá de las aulas de clase y por ello deben tener una constante promoción de su autoestima y el ambiente del hogar resulta esencial para robustecer el trabajo de los docentes, siendo esencial que los padres de familia reconozcan que sus hijos deben tener una atención especial y el tiempo que les dedique los beneficiará a mediano y largo plazo en sus vidas, como lo señala Child Mind Institute (2021).

5. Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos de esta investigación respecto a la identificación de las dificultades de aprendizaje – DA a partir de la observación de las dinámicas escolares cotidianas y más frecuentes en las aulas de básica primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa - Cundinamarca, involucran falencias específicas tanto de parte de los estudiantes como de los docentes, debido a que ciertos niños y niñas no tienen el mismo ritmo de aprendizaje con respecto al grupo, ya sea por el no diagnóstico de estas dificultades, la falta de apoyo de sus familiares en sus procesos académicos, por falta de estrategias y motivación del docente para lograr superar las dificultades presentadas en el aula, siendo relevante indicar que además se encuentra, en algunos casos, el desconocimiento y negación por parte de la familia de este tipo de limitantes lo cual conlleva a la falta de acompañamiento por el especialista requerido (diagnostico, trabajo escuela/casa/terapeuta).

Este aspecto reportado en el presente proyecto es relevante dado que coincide con lo definido en otros estudios previos en donde se determina que la familia o los cuidadores resultan esenciales en el desarrollo académico de los niños y niñas con DA, quienes requieren de un apoyo e interés continuo que les brinde herramientas para afrontar las limitantes asociadas, las que interfieren en su proyección personal dado el rendimiento bajo o medio/bajo que reportan en todas sus actividades de la vida cotidiana.

Es así como se encuentra que las DA evidenciadas en el Colegio deben ser tenidas en cuenta no sólo por el grupo de docentes sino también por las directivas dado que, al no estar en su gran mayoría diagnósticas por un profesional, requieren de especial atención e interés para que se tomen las medidas necesarias y así proveer a los niños y niñas de básica primaria herramientas que les faciliten superar en gran medida sus limitaciones al implementar metodologías que permitan un mayor avance en los

escenarios de necesidades educativas especiales.

Por lo tanto, dichas herramientas deben buscar mejorar el rendimiento escolar mediante un aprendizaje puntual y de calidad para alcanzar una mayor adaptabilidad a las exigencias del entorno académico y sociofamiliar, mediante el desarrollo de tareas específicas en clase y casa según las necesidades especiales percibidas, donde los niños y niñas desde su visión lúdica aprendan estrategias de conductas de desarrollo de hábitos e incentivando disciplinas de trabajo tanto individual como grupal.

Desde esta perspectiva el abordaje de las DA requiere el precisar una intervención asertiva en el aula buscando minimizar su impacto no sólo en la vida escolar sino cotidiana de los niños y niñas de básica primaria del Colegio, en aras de proveerles ambientes académicos colaborativos y comprensivos dada su forma especial de llevar el ritmo de aprendizaje, y no solamente basarse en el rendimiento esperado definiendo este tipo de situaciones en el marco de un problema que arrastra consigo otras implicaciones significativas para el aula en general.

Esto en razón a que es común que los signos de la dislexia, disgrafía, discalculia y TDAH puedan encontrarse inmersos los unos en los otros y por ende el cuadro del niño y niña en estas condiciones, se agrava por la misma complejidad que cada dificultad implica interfiriendo negativamente en su desarrollo intelectual, en sus procesos cognitivos y psicológicos y por ende, en su nivel académico al evidenciar un rendimiento muy por debajo de su capacidad.

En este escenario la responsabilidad de los padres hacia sus hijos debe involucrar el máximo interés posible al propender por su desarrollo integral bajo la consideración que la vida socio escolar de los niños y niñas con DA suele enmarcarse en el concepto de que son estudiantes con un bajo rendimiento, dando por tácito que no pueden explorar sus verdaderas potencialidades, habilidades y talentos.

Es así como la misión del Colegio para este tipo de niños y niñas debe centrarse en facilitarles los procesos académicos en aras de minimizar el impacto de su déficit en determinadas asignaturas, haciéndolos conscientes (en la medida de lo posible) de su condición mediante intervenciones psicoeducativas que deben ser promovidas para el fortalecimiento de sus habilidades teniendo en cuenta la inespecificidad de causales y la particularidad que conllevan a las DA.

De otra parte y en lo que respecta al segundo objetivo, al analizar los factores asociados a las DA de los niños y las niñas del Colegio, a partir de las percepciones de los docentes en relación con los aspectos que obstaculizan su desempeño se debe a falta de acompañamiento en casa, desconocer procesos que conlleven a fortalecer las dificultades presentadas en el aula y la falta de capacitación por parte de la institución.

Sin embargo, son los docentes quienes por su cercanía con estos estudiantes tienen la obligación de prestar atención a los signos de alarma de DA en las aulas de clase, definiendo las consideraciones de cada caso según las características evidenciadas individualmente, para de esta forma buscar enmendar de la mejor forma posible las lagunas del aprendizaje tradicional, incorporando metodologías inclusivas en donde estos niños y niñas se formen en el concepto de que sus DA no corresponden a ningún tipo de barrera para el alcance de sus sueños y metas.

Por ende, se encuentra que el Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa (Cundinamarca) debe ser consciente que las DA son una problemática que no se debe desconocer y por ende debe facilitársele a los docentes la información suficiente y necesaria para desarrollar su labor académica de forma eficiente, junto con el involucramiento de las familias de estos niños buscando no sólo fortalecer los lazos sino en aras de propender por el desarrollo integral de las habilidades de aprendizaje de sus hijos a partir de estrategias dadas por las maestrantes según el resultado de esta investigación.

La capacitación constante al cuerpo docente y el contar con el apoyo de estrategias

psicoeducativas permiten detectar con mayor facilidad los casos específicos de niños y niñas con DA para realizar los seguimientos tutoriales más asertivos y efectivos, no solo en el aula de clase sino también en casa involucrando de esta forma el entorno familiar de niño al hacerlo partícipe del proceso de aprendizaje de sus hijos.

En este caso, se encontró en los hallazgos que los docentes del Colegio manifiestan una sentida falta de compromiso de los padres de familia de los niños y niñas con posibles DA lo cual hace que la problemática no se pueda abordar de la forma más integral posible, situación que resulta grave dada la imperiosa necesidad que el acompañamiento académico no solo se dé en el Colegio, sino que debe ser reforzado en los hogares para minimizar la desadaptación escolar y por ende, el bajo rendimiento académico.

El prestar especial atención a estos factores incidentes en el contexto de las DA podría ser una garantía efectiva para afrontar eficazmente las DA y su asociación a los retrasos académicos, incentivando a los niños y niñas del Colegio en esta situación a alcanzar una mejor y mayor adaptación en el aula de clase para minimizar el impacto del probable fracaso escolar.

Finalmente, en el siguiente link se puede acceder a la *Propuesta Pedagógica para Dificultades de Aprendizaje Dirigida a la Formación Integral de Niños y Niñas de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús De La Mesa – Cundinamarca*:

https://www.canva.com/design/DAFpAYhKry8/ddD0iVJm97AKrOtB58PJOg/edit?utm_content=DAFpAYhKry8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton, en la cual cada dificultad a trabajar se define y se presentan dos actividades a desarrollar en el aula de clase y dos para ejecutar en sus hogares, éstas últimas con retroalimentación en el salón.

Es de destacar que las estrategias de dicha propuesta tienen como finalidad alcanzar los siguientes objetivos tanto en el aula de clase como en casa: (i) Favorecer la participación de niños y

niñas en el aula de clase. (ii) Aumentar su capacidad de adaptación a las demandas dentro y fuera del Colegio. (iii) Contribuir a la estimulación cognitivo conductual de los estudiantes. (iv) Fortalecer su memoria, aumentar su nivel atencional, favorecer el trabajo en equipo y despertar su sentido de conciencia. (v) Minimizar las barreras académicas asociadas a las Dificultades del Aprendizaje. (vi) Mejorar su calidad de vida involucrando no sólo el ámbito académico sino también el de su familia.

Además, la propuesta incluye los siguientes puntos: Nombre de la actividad, áreas o habilidades a fortalecer, alineación curricular, aprendizaje esperado, recursos/materiales, descripción de la actividad, variante de la actividad y sugerencia de evaluación para la actividad a desarrollar.

Las actividades propuestas para la Dislexia se denominan:

- **JUGANDO CON LAS PALABRAS** donde el niño y niña debe comparar palabras para comprenderlas en una oración a través de un trabajo colaborativo en grupo.

- **CON LAS RIMAS APRENDO EL SENTIDO DE LAS PALABRAS** donde compara palabras para comprenderlas y formar una rima mediante un trabajo colaborativo con los miembros de la familia.

Las actividades propuestas para la Disgrafía se denominan:

- **YO PUEDO REPLICAR LABERINTOS** donde el niño y niña sigue un modelo y lo memoriza.

- **YO PUEDO REPLICAR PATRONES** donde replica patrones siguiendo un modelo y los memoriza.

Las actividades propuestas para la Discalculia se denominan:

- **CUANDO DEBO ASOCIAR NÚMERO Y CANTIDAD** donde el niño y niña debe realizar una asociación de número y cantidad.

- **YO PUEDO HACER COMPRAS EN EL SUPERMERCADO** donde hace operaciones matemáticas básicas.

Las actividades propuestas para la TDAH se denominan:

- **ROMPO MI COCO ARMANDO EL ROMPECABEZAS** donde el niño y niña debe lograr alcanzar concentración y atención en la actividad para que replique la conducta en otras actividades.

- **MIS RUTINAS EN CASA** donde debe lograr seguir las instrucciones del organigrama según el día y la hora programada para su ejecución.

-

Lista de Referencias

Abad, J., & Ruiz, A. (2006). Configuración del espacio en la escuela infantil: La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana. *Revista Centro Universitario La Salle*, 2(20), 1-15.
<https://anidarecompany.wixsite.com/inicio/escuela-ambito-estetico-reggio>.

Alcalá, J., & Cabrera, M. (2015). Madres solteras y dificultades en el aprendizaje de los hijos. *Rechergate*, 31889), 1-10.
https://www.researchgate.net/publication/318970304_MADRES_SOLTERAS_Y_DIFICULTADES_EN_EL_APRENDIZAJE_DE_LOS_HIJOS.

Alcaldía Municipal La Mesa. (2021, 6 de octubre). Así avanzan los estudios y diseños para el nuevo centro de vida sensorial. *Secretaría de Desarrollo Social - Educación*. <https://www.lamesa-cundinamarca.gov.co/NuestraAlcaldia/SaladePrensa/Paginas/As%C3%AD-avanzan-los-estudios-y-dise%C3%B1os-para-el-nuevo-Centro-de-Vida-Sensorial.aspx>.

Álvarez, Y. (2016). *Incidencia de las estrategias pedagógicas empleadas por los y las docentes en el desempeño escolar de los y las estudiantes del grado transición en la Institución Educativa Santa Fe del Municipio de Turbo* [Trabajo de grado Licenciado en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio UniMinuto BiblioOteca Digital.
https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/8481/1/UVDT.EDI_AlvarezCordobaYajaira_2016.pdf.

Amar, J. (2000). La función social de la educación. *Investigación & Desarrollo*, 11(4), 74-85.
<https://www.redalyc.org/pdf/268/26801104.pdf>.

Arráez, M., Calles, J., & De Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista*

Sapiens, 7(2), 1-6. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012.

Arranz, L. (2021). Dificultades de aprendizaje. *Blog Psicoterapeutas*.
<http://www.psicoterapeutas.com/centro.html>.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia comentada*. Legis.
<http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>.

Asociación Andaluza de Dislexia. (2010). Guía General sobre Dislexia 2010. *ASANDIS - Universidad de Alicante*. <https://web.ua.es/accesibilidad/documentos/cursos/ice/guia-dislexia-andalucia.pdf>.

Asociación Elisabeth d'Ornano para el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. (2018). Guía breve para profesores. *Herramientas en Docencia*. <https://elisabethornano-tdah.org/es/tdah/profesores/guia-breve/>.

Banco Mundial. (2021). Discapacidad. *Blog BM Contexto*.
<https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#1>.

Bello, E., Ocampo, I., & Cruz, F. (2016). Guía para la atención de las alumnas y alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Colección Guías para la Discapacidad*.
<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/aprendeencasa/aprende3/Guerrero/Guias/Guia-TDAH.pdf>.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. 3 ed. Pearson. ISBN 978-958-699-128-5.

Berrío, N. (2016). Adultos con trastornos del aprendizaje: Dificultades adaptativas. *Revista Poiésis*, 31, 121-131. <https://core.ac.uk/download/pdf/268188396.pdf>.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. La Muralla Editores. ISBN 9788471337481.

Blas, J. (2016). Los 4 pilares metodológicos para la educación inclusiva. *BlogSpot*.

<http://transformarescuela.blogspot.com/2016/11/los-4-pilares-metodologicos-para-la.html>.

Blog Educación 3.0. (2021). Disgrafía: Actividades y Recursos para el Aula y Casa. *Recursos en la Web*.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/disgrafia-actividades-recursos/>.

Bogdanowicz, M. (2003). Children at risk of dyslexia: Early identification and intervention. *Psychology Science*, 45 (S1), 71-86.

<https://www.proquest.com/openview/42f921658b506da5b1cff73b3aa27245/1?pq-origsite=gscholar&cbl=43472>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva:

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Blog Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva*.

https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf.

Camacho, H., Castilla, D., & Finol, M. (2008). La indagación: Una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Revista Laurus*, 14(26), 284-306.

https://seminariodeeducacioncientificauned.weebly.com/uploads/4/1/5/7/41570607/indagacion_como_estrategia.pdf.

Casas, J, Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos I. La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos II. *Revista Atención Primaria*, 31 (8), 527-538.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703707288>.

Casas, J, Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos II. *Revista Atención Primaria*, 31 (9), 592-600. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703792221>.

Castro, M., & Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(41), 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194140994008/html/>.

Casutuera, F. (2014). Disgrafía. *Portal de Educación Andújar*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/10/INDICADORES-PARA-EL-DIAGN%3%93STICO-Y-ORIENTACIONES-de-la-disgraf%3%ADa.pdf>.

Cegarra, J. (2011). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Díaz de Santos. ISBN 9788499690278.

Child Mind Institute. (2021). Cómo ayudar a los niños con discalculia: Consejos para apoyar a su hijo. *Centro de Recursos para las Familias*. <https://childmind.org/es/articulo/como-ayudar-a-los-ninos-con-discalculia/>.

Child Mind Institute. (2022). Guía rápida sobre la dislexia. *Centro de Recursos para las Familias*. <https://childmind.org/es/guia/guia-rapida-sobre-la-dislexia/>.

Cochram-Smith, M., & Lyttle, S. (2002). *Dentro/fuera*. AKAL Ediciones. https://books.google.com.co/books/about/Dentro_fuera.html?id=xYRE9HVMvWOC&redir_esc=y.

Coloma, J. (1990). La familia como agencia de socialización. En *Fermoso, P., Coloma, J., Rodríguez, T., & Samper, L. Sociología de la educación*. Alamex.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=856516>.

Constitución Política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. Obtenido el 1 de marzo de 2022.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html.

Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia. (2018). Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia. *Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad*.

<https://familiasenred.es/wp-content/uploads/2018/03/Gui%CC%81a-e%CC%81xito-escolar-alum-con-dislexia.pdf>.

Córdova, L., Hernández, P., Palacio, C., & Tobón, J. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *Funlam Journal of Students' Research*, 2, 86-94.

<https://pdfs.semanticscholar.org/bdf1/64baad0440bbf70cadb37784e1b9712a7653.pdf>.

Corral, K., & Macías, J. (2021). *Estrategias creativas para fortalecer la práctica docente en la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales* [Trabajo de grado Maestría en Educación, mención Educación y Creatividad, Universidad San Gregorio de Portoviejo].

Repositorio Sangregorio.

<http://repositorio.sangregorio.edu.ec/bitstream/123456789/1919/1/Estrategias%20creativas%20para%20fortalecer%20la%20pr%C3%A1ctica%20docente%20en%20la%20inclusi%C3%B3n%20educativa%20de%20estudiantes%20con%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.PDF>.

Corte Constitucional [CC], junio 24, 1992. M.P.: C. Angarita. Sentencia T-429/92. (Colombia). Obtenido el 28 de febrero de 2022. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-429-92.htm>.

Corte Constitucional [CC], septiembre 21, 2016. M.S.: Gloria Ortiz. Sentencia T-523/16. (Colombia).

Obtenido el 28 de febrero de 2022. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-523-16.htm>.

Corte Constitucional [CC], diciembre 13, 2018. M.P.: Cristina Pardo. Sentencia C-149/18. (Colombia).

Obtenido el 28 de febrero de 2022. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/C-149-18.htm>.

Corte Constitucional [CC], julio 7, 2020. M.P.: Luis Guerrero. Sentencia T-227. (Colombia). Obtenido el 28 de febrero de 2022. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2020/T-227-20.htm>.

Crespo, A., & Morocho, P. (2010). *Estudio de la disgrafía y sus manifestaciones* [Trabajo de grado Licenciado en Psicología Educativa en Educación Básica, Universidad de Cuenca]. Repositorio Unicuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2332/1/tps632.pdf>.

Decreto 1421/17, agosto 29, 2017. Ministerio de Educación. (Colombia). Obtenido el 19 de febrero de 2022. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>.

Decreto 089/23, marzo, 6, 2023. Alcaldía Mayor de Bogotá. (Colombia). Obtenido el 6 de junio de 2023. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=138964>.

Decreto Único Reglamentario 1075/15, mayo 26, 2015. Presidencia de Colombia. (Colombia). Obtenido el 25 de marzo de 2022. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>.

Del Amo, T., & Blanco, C. (Trad.) (2015). *Uwe Flick: El diseño de investigación cualitativa*. Morata Ediciones. https://books.google.com.co/books/about/El_dise%C3%B1o_de_la_Investigaci%C3%B3n_Cualit.html?id=b5ojEAAAQBAJ&redir_esc=y.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. Correo de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.

Díaz, A. (2014). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Blog Universidad Nacional*

- Autónoma de México*. http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf.
- Doria, S. et. al. (2011). *Aprendizaje autónomo: Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-ua/20170517031227/pdf_671.pdf.
- Dueñas, L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf>.
- Educación 3.0. (2021). Disgrafía: 15 actividades y recursos para el aula y casa. *Blog Recursos Educativos en la Red*. ducaciontrespuntocero.com/recursos/disgrafia-actividades-recursos/.
- Federación Española de Asociaciones para la Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. (2016). Guía de actuación en la escuela ante el alumno con TDAH. *Universidad de Alicante*. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25611/GuiaTDAH_Profesores_modificada.pdf.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Editions Gallimard. <https://luisdoubrontgschool.files.wordpress.com/2021/04/foucault-michel-la-arqueologia-del-saber.pdf>.
- Freud, S. (2011). *Psychopathology of everyday life*. Alianza Editorial. ISBN 978-84-206-5089-0.
- Fundación CADAH. (2021). TDH en el aula: Guía para docentes. *Publicaciones CADAH*. https://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html?id_doc=46.
- Fundación Orientación Andújar España. (2017). Ejercicios para corregir la disgrafía en la escuela. *Recursos Educativos Accesibles y Gratuitos*. <https://www.orientacionandujar.es/2017/04/24/ejercicios-corregir-la-disgrafia-la-escuela/>.

- Gadamer, H. (2001). *El giro hermenéutico*. España: Cátedra Editorial. ISBN 9788437616261.
- García, E (1998). Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela. *Bordón*, 50(1), 23-34.
[http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168291/bacete_1998.pdf?sequence=.](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168291/bacete_1998.pdf?sequence=)
- Glaser, B., & Strauss, A. (1965). *Awareness of dying*. Aldine Publishing. ISBN 0202300013.
- Gobernación de Cundinamarca. (2021, 15 de abril). Cundinamarca trabaja por la población con discapacidad. *Blog Gobierno Prensa*.
[https://www.cundinamarca.gov.co/Home/prensa/asnoticiasprensa/cundinamarca+por+la+poblacion+con+discapacidad.](https://www.cundinamarca.gov.co/Home/prensa/asnoticiasprensa/cundinamarca+por+la+poblacion+con+discapacidad)
- Guailas, R. (2018). *Estrategias metodológicas para mejorar la disgrafía de los niños de cuarto y quinto año de educación general básica de la Escuela Tres de Noviembre, Parroquia Molleturo, Sector Corona de Oro, Año Lectivo 2017-2018* [Trabajo de grado Licenciado en Ciencias de Educación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio DSpace.
[https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15264/4/UPS-CT007519.pdf.](https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15264/4/UPS-CT007519.pdf)
- Guerra, S. (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 51-66.
[https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/11.](https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/11)
- Guillén, J. et. al. (2015). Guía metodológica sobre dificultades específicas de aprendizaje: discalculia. *Training On Learning Disabilities For Parents and Teachers*.
[http://helpdeskinld.com/images/downloads/GUIA-METODOLOGICA-SOBRE-DEA-SP.pdf.](http://helpdeskinld.com/images/downloads/GUIA-METODOLOGICA-SOBRE-DEA-SP.pdf)
- Hernández, I., Ley, N., Herrera, H., & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(53), 1-12. [https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/.](https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/)

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. McGraw Hill.

ISBN: 978-1-4562-2396-0.

Herrera, J., Lewis, S., Jubiz, N., & Salcedo, G. (2007). Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psico9logía desde El Caribe*, 19(10), 222-268.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pdc/n19/n19a10.pdf>.

Humanity & Inclusion. (1982, 12 de agosto). Quienes Somos. *Blog HI*.

<https://humanityandinclusioncolombia.com/quienes-somos/>.

Keeney, A., & Keeney, V. (1968). *Dyslexia: Diagnosis and treatment of reading disorders*. Mosby. ISBN-10: 085313605X.

Klafki, W. (1980). Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. En: König, E., Schier, N., Vohland, U. (ed.). *Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle*. Schule und Wirtschaft, capítulo 25. ISBN: 9783770518616.

Laz, V., & Cedeño, F. (2021). Estrategia de enseñanza de la matemática para estudiantes con trastornos de discalculia. *Dom. Cien.*, 7(1), 593-611.

<https://dominodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1663/3228>.

Ledezma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la construcción de la inteligencia social*.

Universidad Católica de Cuenca - Casa del Libro.

https://www.researchgate.net/publication/311457520_Analisis_de_la_teor%C3%ADa_de_Vygotsky_para_la_reconstrucci%C3%B3n_de_la_inteligencia_social.

Ley 115/94, febrero 8, 1994. Diario Oficial. [DO]: 41476. (Colombia). Obtenido el 28 de febrero de 2022.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Ley 1098/06, noviembre 8, 2006. Congreso de Colombia. Diario Oficial [D.O.]: 46446. Obtenido el 28 de

febrero de 2022. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html.

Ley 2216/22, junio 23 de 2022. Congreso de Colombia. Diario Oficial [D.O.]. Obtenido el 1 de octubre de 2022.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289#:~:text=El%20o bjetto%20de%20la%20presente,p%C3%BAblicas%20y%20privadas%20del%20pa%C3%ADs.>

Ley Estatutaria 1581/12, octubre 17, 2012. Diario Oficial [D.O.]: 48587. Obtenido el 4 de febrero de 2023. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>.

Ley Estatutaria 1618/13, febrero 27, 2013. Diario Oficial. [DO]: 48717. (Colombia). Obtenido el 20 de febrero de 2022.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>.

Lynch, J. (2001, abril 26 - 28). Inclusion in education: the participation of disabled learners [Foro]. *World Forum on Education*, Dakar, Senegal. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123486>.

Martínez, C. (2018). Dislexia: Guía Básica para el Profesorado. *Blog Educación 3.0*.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/dislexia-guia-basica-profesorado/>.

Martínez, C. (2021). TDAH: Guía Básica de Actuación para el Profesorado. *Blog Educación 3.0*.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/tdah-guia-basica-de-actuacion-para-el-profesorado/>.

Martínez, J., & Gallo, C. (2016). *Factores que influyen en los problemas de aprendizaje de los y las estudiantes del grado segundo en la Institución Educativa Francisco Luis Valderrama del municipio de Turbo* [Trabajo de grado Licenciado en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Uniminuto.

https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/8332/1/UVDT.EDI_MartinezMorelosJirleza_2016.pdf.

Martínez, M., & Liñán, S. (2017). Guía para una Escuela Inclusiva. *Guías para la Educación Inclusiva*.

http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/guias/4.pdf.

Meler, M. (1982). *Pedagogía terapéutica*. PPU Editores. Tomo 1. ISBN: 978-84-86130-04-6.

Ministerio de Educación Nacional. (2013, 27 de diciembre). Actividades rectoras de la primera infancia y la educación inicial. *MinEducación*.

<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-178032.html>.

Ministerio de Educación. (2018, 10 de noviembre). ¿Sabías que Colombia es pionero en Educación

Inclusiva entre los países de América Latina?. *Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación*. <https://www.urnadecristal.gov.co/gestion-gobierno/sab-as-que-colombia-es-pionero-en-educacion-inclusiva-entre-paises-de-america>.

Ministerio de Educación. (2018, 23 de agosto). Educación inclusiva e intercultural. *MinEducación*.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:EDUCACION-INCLUSIVA-E-INTERCULTURAL>.

Ministerio de Educación. (2022). La deserción escolar. *MinEducación*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España. (2018). Guía de Práctica Clínica sobre las Intervenciones Terapéuticas en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).

Portal Guía Salud. https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_574_TDAH_IACS_compl.pdf.

Mizen, L. & Cooper, S. (2018). Learning disabilities. *Medicine*, 40(11), 619-622.

<https://psych3850n133933414.wordpress.com/2018/09/10/learning-disabilities/>.

Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und emanzipation: Polemische skizzen*. GRIN Publishing. ISBN-10: 3656609837.

Nacionales Unidas. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. *UN Declarations*.
<https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>.

Naciones Unidas. (1979, 3 de diciembre). International Inclusion who are we?. *UN Educational Inclusion Program*. <http://www.inclusioneducativa.org/adepphp?id=1>.

Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *UN*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1997). Operationalizing the NJCLD: Definition of learning disabilities for ongoing assessment in schools. *Blog The American Speech-Language-Hearing Association*. <https://www.asha.org/policy/rp1998-00130/>.

Natorp, P. (1968). *Pedagogía social: Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Biblioteca Nueva. ISBN 1061405.

Nilve, L. (2016). *Guía Metodológica para la Disgrafía "Mis Amigas Las Letras"* [Trabajo de grado Licenciado en Básica Primaria, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio DSpace. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1673/2/UNACH-IP-EMIP-2016-ANX-0004.pdf>.

Omaña, E., & Alzolar, N. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(6), 83-109.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296695>.

Orientación Andújar España. (2021). Adaptaciones en el aula para alumnos/as con discalculia. *Recursos*

Educativos Accesibles y Gratuitos.

<https://www.orientacionandujar.es/2021/02/21/adaptaciones-en-el-aula-para-alumnos-as-con-discalculia/>.

Organización de Estados Iberoamericanos y Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (2018, 19 de marzo). Iberoamérica inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica. *CERLALC*. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/02/56_Iberoam%C3%A9rica_inclusiva_Gu%C3%ADa.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960, 14 de diciembre). Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. *UNICEF*. <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/convencion-contra-discriminacion>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989, 20 de noviembre). Convención sobre los Derechos del Niño: Versión comentada. *UNICEF*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/28143.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019, septiembre 11 - 13). Documento de discusión: 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos [Foro] *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación "Todas y todos los estudiantes cuentan" (Ratificación de la Declaración de Salamanca)*, Cali, Colombia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa.

Organización Mundial de la Salud. (2012, 28 de septiembre). Rehabilitación Basada en la Comunidad: Guías para la RBC Componente Educación. *OMS*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44809/9789243548050_Educaci%C3%B3n_spa.pdf?sequence=41&isAllowed=y.

Organización Mundial de la Salud. (2021, 24 de noviembre). Discapacidad y salud. *WHO*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>.

Orjales I. (2009). Trastorno por déficit de atención / hiperactividad: Estrategias para la mejora de la conducta y el rendimiento escolar del niño con TDAH en el aula. *Universidad Nacional de Educación a Distancia*. https://www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/guia_tdah_3_orjales1.pdf.

Ortega y Gasset, J. (1910). *La pedagogía social como programa político*. Iberlibro. ISBN: 9788470305917.

Ortega y Gasset, J. (1992). *El raciovitalismo*. Pearson Education. ISBN 9788420522760.

Pardo, N. (2015). *Prevalencia del trastorno específico de la lectura en una muestra de instituciones educativas de la Localidad 19 de Bogotá* [Trabajo de grado Especialista en Pediatría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio BiDigital. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52637>.

Piaget, J. (1968). *Educación e instrucción*. Proteo. ISBN 978-958-33-7608-5.

Puentes, E., & Guzmán, H. (2018). *La dislexia y su incidencia en el aprendizaje de los niños y niñas del grado quinto B de la Institución Educativa Los Pinos, Florencia Caquetá: herramientas de detección de trastornos de aprendizaje específico: Dislexia leve* [Trabajo de Grado Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio UCC. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/8164/1/2018_dislexia_trastorno_aprendizaje.pdf.

Portal Informativo en Educación Educativa. (2021). Las mejores plataformas educativas para aprender jugando. *Blog Educación 3.0*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/plataformas-para-aprender-jugando/>.

Portellano, J. (2007). *Neuropsicología infantil*. Síntesis. ISBN 9788497565059.

Ramón, P., & García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades del aprendizaje: Revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 31(1), 117-128. <https://dialnet.unirioja.es>.

Raya, E. (2010). Factores que intervienen en el aprendizaje. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 7, 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>.

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 1-26. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>.

Resolución 008430/93, octubre 4, 2018. Por la cual se establecen las normas académicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social. *Diario Oficial*, 44973, 1-20. <https://minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>.

Ricoeur, P. (2007). *Freud, una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI. ISBN 13: 9789682301735.

Rodríguez, N. (2010). *Los efectos de la ausencia paterna con el vínculo con la madre y la pareja* [Trabajo de grado Psicólogo, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1281?locale-attribute=fr>.

Rorty, R. (1995). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos. ISBN 10: 8430927808.

Rössner, L. (1974). *Scienzadell' educazione e pedagogia critica*. Armando Editore. ISBN 10: 8835024269.

Salinas, E. (2017). *Influencia de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los niños de 0 a 3*

años del Cent4ro Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), los infantes de la Comunidad Gañansol, periodo electivo 2016-2017 [Trabajo de grado Peagogo, Universidad Politécnica Salesiana].

Repositorio DSpace. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14687/1/UPS-CT007212.pdf>.

Schulz, J., & Turnbull, A. (1984). *Mainstreaming handicapped students: A guide for the classroom teacher*. Allyn & Bacon, Inc. ISBN-10: 020508043X.

Skaya, I. (2020). La escuela. *Blog 123RF*. https://es.123rf.com/photo_82257248_ni%C3%B1os-en-la-escuela-dibujos-animados-ilustraci%C3%B3n-vectorial-comic-aislado-sobre-fondo-blanco-ni%C3%B1os-ni%C3%B1os-ni%C3%B1os-y-.html.

Sollá, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save The Children España. https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf.

Tustón, D. (2009). *La discalculia y el aprendizaje de la matemática en los niños/as del 5to. año de educación básica del Centro Escolar Ecuador de la ciudad de Ambato, año lectivo 2008-8009* [Trabajo de grado Licenciado en Ciencias de la Educación, Mención: Educación Básica, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2265/1/tebp_2009_21.pdf.

Universidad de la Costa. (2018). Foro Presencial No. 2: Política educativa & pilares de la educación. *Programa Académico Curso de Inducción Educación Virtual*. <https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/mod/forum/view.php?id=429043>.

Universidad Internacional de la Rioja. (2022). *Cómo Diferenciar la Disgrafía y la Disortografía (Ejercicios*

para el Aula). *UNIR*. <https://www.unir.net/educacion/revista/disgrafia-y-disortografia/#:~:text=Ejercicios%20para%20trabajar%20la%20disgraf%C3%ADa%20en%20el%20aula&text=%E2%80%93%20Corregir%20la%20postura%20del%20ni%C3%B1o,del%20cuerpo%20de%20su%20compa%C3%B1ero>).

Universidad Internacional de Valencia. (2021). Cómo trabajar la discalculia en el aula ordinaria. *Blog Educación*. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/como-trabajar-la-discalculia-en-el-aula-ordinaria>.

Vega, D., & Guerrero, C. (2018). *Factores que inciden en las dificultades de aprendizaje que presentan los niños de 2 grado C de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña en lectura y escritura* [Trabajo de grado Normalista Superior, Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña]. Repositorio ENSO. <http://www.enso.edu.co/biblionline/archivos/3000.pdf>.

Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica*. 4 ed. AIQUE Ediciones. ISBN 9789507017773.

Wendelborg, C., & Kvello, Ø. (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(2), 143-153. DOI:10.1111/j.1468-3148.2009.00515.

Anexo 1. Matriz de observación directa**Materia:****Horario:****Código: CO1. 12-09-20** (El código corresponde a Clase observada 1 y la fecha)

OBSERVACIÓN	APRECIACIONES	POSIBLE CATEGORÍA

Materia:**Horario:****Código: CO2. 12-09-20** (El código corresponde a Clase observada 2 y la fecha y así sucesivamente)

OBSERVACIÓN	APRECIACIONES	POSIBLE CATEGORÍA

Anexo 2. Modelo de la entrevista semiestructurada a docentes

Entrevista Dirigida a Docentes

La presente investigación, titulada *Análisis de los factores asociados a las dificultades de aprendizaje con miras al diseño de una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria del Colegio Divino Niño Jesús de La Mesa – Cundinamarca* tiene como objetivo: Comprender los factores asociados a las dificultades de aprendizaje con el fin de diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de básica primaria de dicha institución.

Por tanto, la información que Usted suministre en esta entrevista es totalmente confidencial y sus respuestas serán tenidas en cuenta estrictamente en el ámbito académico tal cual se le informó en el Consentimiento Informado de la presente investigación como participante. Además, las investigadoras se comprometen a dar cabal cumplimiento a los parámetros definidos en la Resolución 008430 de 1993 sobre los aspectos éticos de las investigaciones, la Ley de Protección de Datos Personales por lo que no es necesario que se identifique, así como los requerimientos exigidos por el Comité de Investigaciones y Ética de la Maestría en Educación de la Universidad La Gran Colombia.

El participar en esta entrevista le tomará menos de 30 minutos, y puede que se requiera que las investigadoras hagan un registro del proceso (vídeo, grabaciones, reseña fotográfica) y que sus respuestas sean lo más sinceras posibles; sin embargo, sea cual fueren sus respuestas ello no implica ningún tipo de sanción o amonestación en la institución educativa.

Fecha: día ____ mes _____ año 202__

Hora: ____ a.m.

1. DATOS GENERALES

Cargo: _____

Calidad del cargo: Docente de planta ____ Docente sustituto ____

Antigüedad en el cargo: _____

Antigüedad en la institución educativa: _____

Edad: años

Sexo:

Estrato socioeconómico:

Estado civil:

Ciudad y/o municipio de nacimiento:

Nivel de escolaridad:

2. CONTEXTO SOBRE LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

¿Tiene conocimiento sobre el concepto de dificultades del aprendizaje?

Conoce el contexto de un niño o niña que reporta:

Dislexia

Disgrafía

Discalculia

TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad)

3. CONTEXTO ACADÉMICO PARA EL DESARROLLO DE UN PROTOCOLO SOBRE DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

¿Ha trabajado alguna vez con protocolos escolares para abordar las dificultades del aprendizaje?

¿Considera que según su experiencia el Colegio Divino Niño Jesús debería contar con este tipo de protocolos en básica primaria?

¿Usted estaría interesado(a) en asistir a una charla taller sobre el abordaje de las dificultades del aprendizaje teniendo en cuenta una propuesta pedagógica diseñada especialmente para dicha institución?

En el diseño de la propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria deben participar solo docentes y administrativos de la institución buscando apoyar en las dificultades de aprendizaje

¿Por qué?

En el diseño de la propuesta pedagógica dirigida a la formación integral de los niños de Básica Primaria se deben incluir aspectos en los que se involucre a los padres de familia/cuidadores buscando apoyar en las dificultades de aprendizaje

¿Por qué?

El Colegio Divino Niño Jesús debe implementar el modelo de aula inclusiva con fundamento en educación social

¿Por qué?

El Colegio Divino Niño Jesús debe integrar estrategias extracurriculares dirigidas a los a los padres de familia/cuidadores buscando apoyar en las dificultades de aprendizaje

¿Por qué?

La propuesta pedagógica debería ser actualizada en consenso académico cada 3 a 5 años

¿Por qué?

Gracias por su amable colaboración