

Didactic strategy with an inclusive approach for the attention of students with learning difficulties at the basic and secondary level

Estrategia didáctica con enfoque inclusivo para la atención de estudiantes con dificultades del aprendizaje en el nivel básica media

Autores:

Álava-Arteaga, Anderson Ariel
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
Maestría Académica con Trayectoria Profesional en Educación con Mención en
Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad
Manabi-Ecuador



andersonarteaga01@hotmail.com



<https://orcid.org/0009-0008-6460-6294>

Hernández-Fonticiella, Yenira
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ
Maestría Académica con Trayectoria Profesional en Educación con Mención en
Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad
Manabi-Ecuador



hyenira@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1965-5221>

Fechas de recepción: 09-JUN-2024 aceptación: 09-JUL-2024 publicación:15-SEP-2024



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>

<http://mqrinvestigar.com/>



Resumen

La inclusión educativa demanda todo una visión cualitativa y cuantitativa del proceso educativo, lo cual debe expresarse en las condiciones materiales, logísticas, metodológicas y didácticas de las instituciones educativas y del equipo docente. El presente estudio tiene como objetivo general: diseñar una estrategia didáctica con enfoque inclusivo que permita favorecer la atención de estudiantes con dificultades del aprendizaje en el nivel básica media de la Unidad Educativa Picoazá. Se realiza una indagación de los fundamentos bibliográficos de las variables estrategia didáctica, educación inclusiva y dificultades de aprendizaje. Se aplicó el enfoque cualitativo y cuantitativo, modalidad bibliográfica y de campo. El tipo de investigación fue exploratoria, descriptiva, analítica y sintética. La muestra estuvo constituida por los 10 estudiantes de Educación Media que presentan problemas de aprendizaje y 17 docentes; a los estudiantes se realizó una observación y a los docentes se aplicó una encuesta concluyendo que la inclusión y las estrategias didácticas del aula deben considerarse en estrecha relación, ya que las decisiones de los docentes tienen una gran influencia en los resultados de los estudiantes y en las oportunidades de participar tanto académica como socialmente.

Palabras clave: estrategia didáctica; educación inclusiva; dificultades de aprendizaje



Abstract

Educational inclusion demands a qualitative and quantitative vision of the educational process, which must be expressed in the material, logistical, methodological and didactic conditions of educational institutions and the teaching staff. The general objective of this study is to design a didactic strategy with an inclusive approach that favors the attention of students with learning difficulties at the basic and secondary level of the Picoazá Educational Unit. An investigation of the bibliographic foundations of the variables didactic strategy, inclusive education and learning difficulties is carried out. The qualitative and quantitative approach was applied, as well as bibliographic and field modalities. The type of research was exploratory, descriptive, analytical, and synthetic. The sample consisted of 10 high school students with learning disabilities and 17 teachers; Students were observed and teachers were surveyed, concluding that inclusion and classroom teaching strategies should be considered in close relationship, as teachers' decisions have a great influence on student outcomes and opportunities to participate both academically and socially.

Keywords: educational strategy; inclusive education; learning difficulties



Introducción

Para Álvarez et al., (2020) los niños que tienen dificultades de aprendizaje son aquellos que manifiestan una discrepancia significativa en términos educativos entre su potencial intelectual estimado y su nivel real de logro, en relación con las dificultades básicas en el proceso de aprendizaje. Que pueden o no ir acompañados de una disfunción demostrable del sistema nervioso central y que pueden no mostrar un retraso mental o un déficit educativo o cultural y tampoco dificultades emocionales graves o pérdida sensorial.

También García-Prieto et al., (2021), aseguraron que Los niños con dificultades de aprendizaje muestran un desajuste en uno o más de los procesos psicológicos básicos, que abarcan la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito. Pueden manifestarse en dificultades auditivos, del pensamiento del habla, de la lectura, deletreo o matemáticas. Incluyen problemas referidos como incapacidades perceptivas, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc

Por lo cual esta investigación está direccionada en diseñar una estrategia didáctica orientada al proceso de educación inclusiva, sobre la cual se vea reflejada la realidad y las necesidades de los estudiantes con dificultades del aprendizaje en el nivel básica elemental dentro de la Unidad Educativa Picoazá, y pretender ofrecer una solución a corto plazo de los estudiantes, de manera que se sientan paulatinamente incluidos en el aula de clase y en todo el contexto escolar.

Correspondiente al problema de investigación, este se lleva a cabo en el nivel de básica elemental de la Unidad Educativa Picoazá, dado el caso, se ha podido evidenciar un número significativo de estudiantes que dentro de la institución presentan dificultades de aprendizaje no asociada a la discapacidad, manifestando serios inconvenientes a nivel académico, esto se debe a que los diseños didácticos no son los adecuados para enfrentar una educación integral inclusiva y generar una enseñanza de calidad, lo cual constituye una problemática en forma directa que hay que fortalecer adecuadamente a través de estrategias para promover una mayor participación y comunicación entre ellos.

Dentro de este mismo marco, según Miles y Singal (2009) la educación inclusiva desempeña un rol fundamental, ya que al ser un proceso dinámico abierto y flexible



reconoce y aprecia a la diversidad sin distinción alguna, es decir que acoge a todas las personas, pues todas son sujetos del derecho universal a una educación justa democrática y equitativa bajo el cual se ampara. Ahora bien, su foco especial de atención es aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos.

Por tal motivo la Unidad Educativa “Picoazá”, actualmente la institución educativa presenta evidentes problemáticas de carácter urgente, lo cual demandan nuevas adaptaciones y respuestas didácticas, generando grandes desafíos para los docentes de la educación. Tales desafíos conllevan a adaptar una estrategia que permitan mejorar los aspectos de educación inclusiva, para posibilitar una óptima construcción e interiorización del conocimiento en estudiantes con o sin dificultades en el aprendizaje.

Es decir, hay necesidad de realizar un adecuado abordaje que permita fortalecer el proceso de formación, participación y el pleno desarrollo de las habilidades en los docentes, promoviendo la participación e inclusión del estudiante mediante el diseño de alternativas didácticas que se ajusten a las condiciones o dificultades que presenten cada uno. En el título 1 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, (2022) entre los principios en que se desarrolla la actividad educativa, está el de Equidad e inclusión, que dice:

La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación, (p.12).

El desarrollo de la presente investigación fue una necesidad que priorizó su importancia en la búsqueda de una estrategia didáctica desde la educación inclusiva, favoreciendo el óptimo desarrollo y preparación para los docentes de apoyo como en lo personal de cada estudiante de la Unidad Educativa Picoazá que presenten dificultades del aprendizaje en



el nivel básica elemental, contribuyendo al incremento de la participación y adaptación en la vida escolar.

Por tal motivo, la justificación de la presente investigación radica en recopilar información necesaria y oportuna, permitiendo destacar aquellos estudiantes que presenten dificultades del aprendizaje en el nivel básica elemental. Indagando la forma de cómo influyen en el desarrollo de las competencias intelectuales de los mismos. También se implementará una estrategia didáctica y procesos de adaptación orientado a través de la educación inclusiva para atender las necesidades principales con relación a sus problemas de aprendizaje y de este modo puedan adquirir habilidades que favorezcan su desempeño académico o social, y al mismo tiempo una dinámica de enseñanza y aprendizaje exitosa.

La estrategia didáctica servirá a los docentes que atienden a estudiantes con dificultades del aprendizaje en el nivel básica elemental de la Unidad Educativa Picoazá, ya que uno de los retos más inminentes que enfrentan los docentes en la actualidad es el de brindar una educación de calidad, además de garantizar una educación inclusiva, los docentes deben poseer herramientas necesarias para brindar una adecuada capacitación con el fin de trabajar con estudiantes con diferentes necesidades educativas y acceder a su desarrollo con equidad e igualdad de oportunidades, favoreciendo la participación dentro de una educación normal.

El presente estudio tiene como objetivo el de diseñar una estrategia didáctica con enfoque inclusivo que permita favorecer la atención de estudiantes con dificultades del aprendizaje en el nivel básica elemental de la Unidad Educativa Picoazá.

Material y métodos

El enfoque el presente trabajo fue cualitativo-cuantitativo lo que supone la recolección de datos cuantificables de la medición de las variables y cualitativo ya que se realizaron registros narrativos de la problemática estudiada. La modalidad fue bibliográfica y de campo puesto que se recogió información de los discentes de la Unidad Educativa Picoazá del cantón Portoviejo. El tipo de investigación fue la exploratoria, descriptiva, analítica y sintética, con las cuales se obtuvo una visión mucho más completa de la situación estudiada. La muestra estuvo constituida por los 10 estudiantes que Educación Media y



que presentan problemas de aprendizaje y 17 docentes; a los estudiantes se realizó una observación aplicando el cuestionario Neuropsicológico para maestros y a los docentes se aplicó una entrevista.

Resultados

La comprensión de las dificultades del aprendizaje

Para empezar, conviene precisar de inmediato lo que se entiende por aprendizajes fundamentales. En su acepción más estricta, se trata de los aprendizajes escolares que conforman la base común: leer, escribir, contar. Ahora bien, limitarse a estos aprendizajes supondría ignorar que tienen su base en otros, todavía más fundamentales, que se adquieren desde el nacimiento hasta el acceso a la escuela: el lenguaje oral, la motricidad, las funciones ejecutivas, las capacidades de interacción social, etc.

Para Gutiérrez-Fresneda et. al., (2021) el avance de la ciencia no se rige por ningún juicio de valor; al contrario, describe la población humana desde una perspectiva estrictamente estadística. Puede explicar el comportamiento y las capacidades de los seres humanos tanto en sus tendencias generales como en sus variaciones en el seno de la población. De ahí que Gutiérrez-Fresneda et. Al., (2021) subraya:

Así se define una norma, que tiene un sentido puramente estadístico: ser «normal» o «típico» se entiende como estar situado en torno a la media de la población; la condición de «atípico» consiste en estar alejado de dicha media, (p. 34).

Desde este punto de vista, las personas con dificultades del aprendizaje se distinguen del resto de la población por el hecho de ser atípicas en uno o varios de los aprendizajes fundamentales.

Las definiciones y los criterios diagnósticos de las dificultades del aprendizaje provienen de dos fuentes internacionales: la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) (2020), producida por la Organización Mundial de la Salud, y el Manual diagnóstico y estadístico de las dificultades mentales 5.a edición (DSM-5), (2012) elaborado por la American Psychiatric Association. A menudo se insiste en clasificar las dificultades del



aprendizaje entre las «enfermedades» y las «dificultades mentales». Debe entenderse claramente que estos términos no comportan ningún menosprecio ni juicio de valor, sino que deben interpretarse en el sentido más amplio posible: el de una desviación con respecto a una norma estadística en un dominio dado (en este caso, el cognitivo). El adjetivo « mental» en la expresión «trastorno mental» se debe interpretar como sinónimo de «cognitivo».

No obstante, indica Pinedo et. al., (2021) estas clasificaciones tienen tanto virtudes como limitaciones bien conocidas; es esencial entenderlas y utilizarlas con buen criterio. Un problema muy estudiado es la inevitable continuidad que existe desde la normalidad al estado patológico. Resulta muy evidente que la desviación con respecto a la norma puede ser de mayor o menor magnitud, y para definir una categoría diagnóstica es preciso aplicar un umbral estadístico (p. ej., dos desviaciones tipo bajo la media de los niños de la misma edad), lo que sin duda introduce un componente de arbitrariedad.

La frontera entre el trastorno y la simple dificultad es difusa, según Pinedo et. al., (2021) al igual que el límite existente entre la buena salud y la enfermedad y como sucede con los umbrales de todas las categorías diagnósticas. Sin embargo, para Álava et. al., (2021) el hecho de que las fronteras entre categorías sean fluidas no pone en cuestión la realidad del problema que delimitan. “La finalidad de las categorías diagnósticas es agrupar a aquellas personas aquejadas de problemas similares, porque pueden tener también necesidades semejantes y beneficiarse de ayudas de la misma índole” (p.23) Así pues, crear categorías y definir sus límites constituye parte de la evolución científica, con base en la observación y en la experimentación. Son precisamente las investigaciones científicas realizadas en torno a las dificultades del aprendizaje las que han conducido a las definiciones más recientes ofrecidas por el DSM-5 (y rápidamente incluidas en la CIE-11).

Por ejemplo, argumentan Moya-López y Malla-Morocho (2022) la tendencia a agrupar dislexia, disortografía y discalculia bajo la denominación común de «dificultades específicas del aprendizaje» proviene de investigaciones que revelan la frecuente asociación entre estos tres problemas. De igual manera, asimilar las dificultades específicas del aprendizaje con los de la comunicación, las dificultades motoras, el



TDA/H, las dificultades del espectro autista (TEA) y la discapacidad intelectual bajo el amplio epígrafe de «dificultades del neurodesarrollo» obedece a una lógica científica: pese a la diversidad de sus manifestaciones y de su gravedad, todos estos problemas están caracterizados por una trayectoria atípica de desarrollo del cerebro. Las dificultades del neurodesarrollo cubren toda la parte izquierda de la figura 1. La principal virtud de estas clasificaciones internacionales es que periódicamente se replantean de raíz, confrontándose con los datos epidemiológicos y clínicos disponibles, para adaptarse mejor al avance de los conocimientos en cada momento

Las causas de las dificultades del aprendizaje

Esta clase de pregunta es claramente un rasgo distintivo de la investigación científica, que es a un tiempo fundamental y clínica. La investigación formula hipótesis a partir de las causas y de su concatenación, y contrasta estas hipótesis con rigor a partir de los datos recogidos por la observación y los experimentos. Según Vega-Villanueva, (2020) los últimos 30 años han asistido a una verdadera explosión de las investigaciones sobre las dificultades del aprendizaje, que han llevado a comprender sus causas de forma cada vez más refinada, aunque todavía incompleta.

Debe destacarse que las investigaciones científicas, como de García-Prieto et al (2021) y Rodríguez, (2022) sobre las dificultades del aprendizaje no parten de ningún prejuicio y no dejan de lado ninguna hipótesis. Se realizan en paralelo en todos los marcos de descripción pertinentes (genético, cerebral, cognitivo y conductual, así como en el entorno de la persona), de manera que cada marco de descripción adquiere importancia propia y no excluye a los demás; el verdadero desafío es relacionar las causas descritas en los diferentes ámbitos. Todas las hipótesis son bienvenidas con /a condición mínimo de que sean formuladas de manera suficientemente precisa para realizar predicciones claras y verificables.

Evidentemente, los resultados obtenidos por la investigación son válidos como media para grupos de personas con dificultades de aprendizaje comparados con grupos de control. Ello no impide, si los datos o las hipótesis así lo señalan, examinar la heterogeneidad de los grupos e identificar y comprobar la existencia de subgrupos definidos a partir de causas diferentes. La investigación científica no implica que deba



ignorarse la individualidad de la persona. Cada individuo es poseedor de un conjunto de características únicas que es esencial tener en cuenta. No obstante, resulta crucial adquirir conocimientos que, en cierta medida, puedan generalizarse a otras personas.

Definición de dificultades de aprendizaje

Pérez-Jara y Ruíz (2022) explican que la Conferencia Nacional efectuada en los Estados Unidos en 1988, que tuvo como objetivo estudiar las características y alcances de este problema, definió las dificultades -o “disabilidades”- del aprendizaje (“learning disabilities”), como “un grupo heterogéneo de alteraciones, que se manifiestan en dificultades significativas para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar, usar habilidades matemáticas o en las destrezas sociales” (p. 23) Estas alteraciones son intrínsecas al individuo y presumiblemente se originan en una disfunción del sistema nervioso central.

Dichas dificultades pueden ser concomitantes con otros factores adversos para el desarrollo infantil, tales como las alteraciones emocionales y las deficiencias socioculturales o intelectuales, las cuales originan problemas para aprender. La definición mencionada por Pérez-Jara y Ruíz (2022) presupone que la inteligencia de los niños con “dificultades de aprendizaje” se encuentra dentro de rangos normales, por lo cual ellas no se originan en un déficit intelectual. Tampoco las condiciones ambientales o escolares desfavorables explicarían, por sí mismas, estas dificultades.

Desde el punto de vista latinoamericano, señala el pedagogo ecuatoriano Villarruel (2018) esta definición tiene varias limitaciones que hay que señalar, pues tiene repercusiones en el diagnóstico y la selección para el tratamiento -individual o colectivo- de los niños pertenecientes a los sectores más vulnerables. En primer lugar, ella sólo presenta un enfoque “clínico”, que atribuye el origen de las dificultades, casi exclusivamente, a las alteraciones del desarrollo infantil. No incluye, como variables explicativas, a la vertiente ambiental y escolar de estos problemas y descarta la deprivación sociocultural y las condiciones de pobreza como origen de algunas dificultades para aprender en las escuelas, lo cual no se ajusta con nuestra realidad.

Otra consecuencia de esta limitación, argumenta Villarruel (2018), ha sido que la mayoría de los investigadores sobre este tema de países desarrollados norteamericanos y europeos,



como el de Bakker et al., (2017) se han centrado en el estudio de las deficiencias en el desarrollo neuropsicológico y cognitivo, con prescindencia del contexto escolar y social en el cual los niños aprenden. De esta manera, las investigaciones de Bakker et al., (2017) han sido delimitadas a niños blancos de clase media. Esta limitación en la selección de los grupos de investigación, restringe el alcance de sus resultados a los niños pertenecientes a una clase social o grupo sociocultural, dejando fuera a otros sectores numerosos de la población escolar que presentan los mismos problemas.

También Colas y Delteil (2020) consideran que la definición mencionada permite suponer que hay similitud en las dificultades del aprendizaje y en sus causas, en todos los niños provenientes de un mismo estrato sociocultural o económico, y que las escuelas y familias ejercen una influencia óptima y pareja sobre ellos, dejando la explicación de sus dificultades sólo a los factores de orden neuropsicológico. No considera que hay una interacción entre los estímulos socioculturales, familiares y escolares con el desarrollo neuropsicológico.

Es decir, esta definición no distingue, entre las dificultades para aprender provenientes de dificultades neuropsicológicas, intrínsecos al desarrollo de los niños, de otras que son consecuencia de deficiencias escolares, socioeconómicas o culturales. Al final de ella, Becherer y Zimmermann, (2020) se menciona solamente que hay “otros factores adversos para el desarrollo infantil, tales como las alteraciones emocionales y las deficiencias socioculturales o intelectuales, también originan problemas para aprender” (p. 51). Es decir que hay “otros problemas para aprender” que no están comprendidos dentro de la definición mencionada.

Por eso que Fourneret y Da Fonseca (2019) señalan que: en el diagnóstico, sobre dificultades del aprendizaje y sobre deficiencias en el desarrollo infantil, es conveniente tomar en cuenta las interacciones que se producen entre las variables provenientes del desarrollo neuropsicológico con las originadas en la estimulación ambiental. Es decir, hay necesidad de relación los dos elementos para tener una visión mucho más real y precisa sobre las dificultades de aprendizaje.

Una manera de superar las deficiencias de esta definición de las dificultades del aprendizaje, y hacerlas extensivas a aquellas derivadas de situaciones escolares o



socioculturales adversas, es la distinción entre las Dificultades Específicas de Aprendizaje, Trastornos de espectro autista (TEA) y los problemas generales para aprender, manifiestan Mendoza et. al., (2020). Los primeros se refieren a dificultades en el aprendizaje derivados de alteraciones del desarrollo neuropsicológico. Estas dificultades están generalmente, circunscritos a dificultades más específicas y que son persistentes. Con frecuencia se pueden encontrar evidencias de alteraciones desde los primeros años del desarrollo. Los segundos son perturbaciones más globales del aprendizaje escolar, que pueden tener orígenes diversos que interfieren el rendimiento normal.

Esta distinción permite establecer diferentes enfoques psicológicos de diagnóstico, y psicopedagógicos de rehabilitación, según sea el tipo de dificultades, ya que ellas requieren estrategias diferentes de educación especial. La distinción mencionada no descarta las Dificultades mixtas de aprendizaje, que implican, según Carrillo et. al., (2022) la presencia de dificultades de aprendizaje de origen neuropsicológicos, en niños que también tienen otro tipo de problemas para aprender, como pueden ser un rendimiento intelectual lento o una deprivación sociocultural.

Las dificultades de aprendizaje y el sistema escolar

Villarruel (2018) afirma que una característica del sistema escolar ecuatoriano es que tiene grandes desniveles en el rendimiento de sus alumnos. Se observan grupos de excelente rendimiento, en sectores sociales económicamente altos y que pueden pagar una educación personalizadas, con alto nivel de competencia personal para seguir estudios superiores y otros grupos, más numerosos, que presentan severas deficiencias en sus logros escolares. Estas diferencias aparecen claramente sesgadas en favor de los niños de niveles socioeconómicos y culturales más desarrollados, lo que muestra que las severas desigualdades económicas de la población inciden en el rendimiento escolar de los alumnos, reforzando, probablemente, un círculo vicioso de “pobreza -bajo nivel educacional-mayor pobreza.

De ahí que Mendoza et al (2022) proponen que, tanto en el diagnóstico, como en las investigaciones, sobre dificultades del aprendizaje y sobre deficiencias en el desarrollo infantil, es conveniente tomar en cuenta las interacciones que se producen entre las



variables provenientes del desarrollo neuropsicológico con las originadas en la estimulación ambiental. Una manera de superar las deficiencias de esta definición de las dificultades del aprendizaje, y hacerlas extensivas a aquellas derivadas de situaciones escolares o socioculturales adversas, es la distinción entre los las que provienen de orden genético y de las que se derivan de las condiciones socioeconómicas y culturales.

Además, aclara Ben-Yehuda et. al., (2020) de las diferencias cuantitativas en el rendimiento, el sistema escolar recibe a muchos niños con notorias diferencias cualitativas en su desarrollo que se manifiestan en déficit en el lenguaje, en el rendimiento intelectual, en la motivación para estudiar, en el desarrollo psicomotor, etc. Estos niños también se encuentran en los estratos económicos superiores.

Una característica común para la mayoría de los niños de este segundo grupo, Lara-Cruz et al., (2020) es que no logran seguir con éxito los programas escolares, aunque tengan un buen potencial intelectual y condiciones familiares y emocionales favorables. Sus dificultades son especialmente notorias durante los primeros años de la educación básica, cuando se adquieren las destrezas escolares instrumentales, del lenguaje, de la lectura, de la escritura y del cálculo.

Ellos producen un severo impacto psicológico para los niños y para sus padres, y en muchos casos son una pesada carga económica para los hogares, tanto por las repitencias de cursos, como por los gastos en atención psicopedagógica especializada, que los mismos colegios reclaman para los alumnos que no aprenden rápidamente. No es infrecuente que en algunos hogares haya más de un niño con dificultades de aprendizaje, lo cual implica un severo impacto para el presupuesto familiar, lo que también perjudica a los hermanos que no tienen estas dificultades.

Araya-Pizarro y Espinoza Pastén (2020) argumenta que, en los niños de clase media que asisten a colegios particulares, la presencia de las dificultades de aprendizaje aparece disimulada tras los exámenes de admisión, y por los retiros posteriores de los que repiten cursos. Incluso en algunos colegios las repitencias de curso constituyen un expediente que se usa para expulsar solapadamente a los niños con dificultades de aprendizaje. De esta manera, las diferencias cuantitativas en el rendimiento escolar, que se observan entre

los establecimientos educacionales, a veces son resultante de una actitud implacable de algunos colegios de prestigio, hacia los niños que tienen problemas.

Inclusive, Marín Díaz y Vega Gea (2022) han llegado a postular la extraña teoría educacional que la presencia de los niños en un colegio sólo depende de un “contrato” con los padres, que se efectúa en el acto de matricular a los niños, y que el colegio puede rescindir cada año, si presentan problemas. La educación adquiere, afirman los autores citados Marín Díaz y Vega Gea, las características de un proceso de compraventa de conocimientos y de conductas, sin un compromiso educacional por parte del colegio para con los alumnos que más ayuda requieren. Se olvidan que los niños con dificultades para aprender, o con alteraciones de conducta, son precisamente los que más necesitan de la acción educativa del colegio y de los padres.

Es cierto que no todos los colegios son adecuados para todos los niños. Freire (2005) ya señalaba que, por ejemplo, un colegio con alto nivel de exigencias puede ser poco adecuado para niños con inteligencia lenta, o un colegio bilingüe para otros con una dislexia severa, pero esa situación debe ser evaluada en el momento de admitir a los alumnos y asumir con ellos un compromiso para educarlos a pesar de las dificultades que tengan para aprender; compromiso que debiera, en principio, durar toda su vida escolar. Esta situación no excluye evidentemente, los cambios de colegios, cuando ellos son acordados con los padres y previamente avalados por estudios psicológicos confiables.

Por otra parte, y a pesar de las actitudes educacionales positivas, por parte de muchos colegios y de los propios padres, no es menos cierto que en muchos niños las dificultades de aprendizaje siguen siendo un obstáculo -a veces insalvable- para seguir con éxito estudios medios o superiores. Numerosas investigaciones de seguimiento, Calleja-Pérez et al., (2019) muestran que en algunas personas las dificultades iniciales para aprender a leer son un lastre que se mantiene durante largos años y se prolonga en la vida adulta. En este caso la acción del colegio debe prolongarse a una orientación vocacional compatible con las deficiencias que los niños han presentado.

La revisión de la literatura especializada muestra que las dificultades del aprendizaje escolar no son un fenómeno exclusivo de los sectores menos desarrollados económicamente. Hay numerosas investigaciones transculturales y transnacionales que



muestran que ellas preocupan a los especialistas de diversos países americanos y europeos (Keogh, 2010). Algunos investigadores norteamericanos las consideran un problema social con dimensiones “epidémicas” (Schonaut y Satz, 2013), señalando que los niños con dificultades de aprendizaje se han duplicado en los EE.UU., durante los últimos años. Sin embargo, este aumento depende también de algunas variables socio geográficas, ya que hay variaciones considerables según las localidades.

En los países latinoamericanos ellas son un severo problema en los sectores más pobres, donde, además de su aumento cuantitativo, tienen repercusiones mucho más severas, pues se potencian con deprivaciones socioculturales, familiares y poblacionales, que dificultan su solución, Rodríguez (2022). Es decir que las dificultades de aprendizaje se han convertido en el punto de partida de reiteradas repitencias de cursos, que culminan con frecuencia en deserción escolar prematura y en analfabetismo. En otros casos se traducen en una permanencia pasiva en las escuelas, hasta que los niños o adolescentes tengan edad para poder trabajar, sin que avancen realmente en su aprendizaje.

Sobre las repercusiones de largo alcance que tienen las dificultades de aprendizaje escolar, hay investigaciones que señalan que existe una relación directa entre la deserción escolar prematura, las repitencias de curso, y el nivel de aprendizaje de la lectura y del cálculo durante los primeros años básicos, Bravo y Morales, et al., (2018). Las repitencias y las deserciones en los años finales de básica aumentan notoriamente entre los niños que han presentado dificultades o retraso en el aprendizaje inicial de la lectura y del cálculo.

Finalmente, queda por decir que los estudiantes con dificultades de aprendizaje suelen ser tan inteligentes como sus compañeros. Generalmente considerados pensadores innovadores, los individuos con dificultades de aprendizaje suelen ser identificados por abordar los desafíos de maneras únicas e inesperadas. Con el tipo adecuado de estrategia y apoyo, estas personas pueden emplear formas muy creativas para aprender y resolver problemas cotidianos. Claro, esta, que es imperativo saber que la dificultad en el aprendizaje no impide que las personas transiten hacia una vida adulta exitosa donde puedan tener éxito en relación con la vida social, emocional y educativa.

Observación a los estudiantes



1.- El estudiante cuando lee repite con frecuencia:

Tabla 1

Dificultades en la lectura

Respuestas	Frecuencia	%
Letras aisladas	4	40
Sílabas	2	20
Palabras	3	30
En la lectura del niño se observan cambios de letras (consonantes)	1	10
TOTAL	10	100

Fuente: estudiantes con dificultades del aprendizaje de educación media de la Unidad Educativa Picoazá.

En torno a las dificultades de aprendizaje se observó que el 40% de los estudiantes repetían con frecuencias letras aisladas; el 20% sílabas, el 30% palabras, pero también en la lectura se observaron cambios de letras (consonantes). De acuerdo a esta información obtenida la repetición de letras aisladas y palabras son las dificultades más significativas que tienen los estudiantes.

2.- El estudiante cuando escribe repite:

Tabla2

Dificultades en la escritura

Respuestas	Frecuencia	%
Letras aisladas	3	30
Sílabas	2	20
Palabras	2	20
palabras incompletas	3	30
TOTAL	10	100

Fuente: estudiantes con dificultades del aprendizaje de educación media de la Unidad Educativa Picoazá.

Con respecto a las dificultades en la escritura se observó lo siguiente: el 30% de los estudiantes repetían letras aisladas; el 20% redundaban sílabas, el 20% palabras y el 30 remachaban palabras incompletas. En concordancia con los resultados alcanzados se



resume que la repetición de letras aisladas y palabras incompletas son los rasgos principales de las dificultades de aprendizaje.

3.- Después de la lectura: el estudiante:

Tabla 3

Dificultades en el proceso lector

Respuestas	Frecuencia	%
Tiene dificultades en recordar lo que leyó	3	30
Tiene dificultades en la comprensión de un texto	3	30
Lee muy rápido	2	20
Lee muy lento	1	10
Lee palabras inventadas que no existen en el texto.	1	10
Adiciona letras incorrectas a las palabras.	0	0
TOTAL	10	100

Fuente: estudiantes con dificultades del aprendizaje de educación media de la Unidad Educativa Picoazá.

En lo que tiene que ver con las dificultades del proceso lector, el 30% de los estudiantes tuvieron dificultades en recordar lo que leyeron; 30% tuvieron problemas en la comprensión de un texto, el 20% de los discentes leyeron muy rápido; el 10% leyeron muy lento, finalmente el 10% leían palabras inventadas que no existían en el texto. En reciprocidad con los resultados alcanzados las dificultades para recordar y comprender lo leído vienen a ser los elementos principales de las dificultades de aprendizaje.

4.- El estudiante presenta mayor dificultad en la:

Tabla4

Dificultades en las operaciones matemáticas básicas

Respuestas	Frecuencia	%
Suma	3	30
Resta	2	20
Multiplicación	2	20
División	3	30
TOTAL	10	100

Fuente: estudiantes con dificultades del aprendizaje de educación media de la Unidad Educativa Picoazá.

Sobre las dificultades en las operaciones básicas se observó que el 30% de los estudiantes tuvieron problemas en la suma; el 20% en la resta, el 20% en la multiplicación y el 30%



en la división. De acuerdo con los resultados de la observación la suma y la división fueron los principales problemas que tuvieron los discentes.

Resultados de la encuesta a los docentes

1.- ¿Con qué frecuencia usted ha tenido estudiantes con dificultades de aprendizaje?

Tabla 1

Frecuencia de la presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje

Respuestas	Frecuencia	%
Muy frecuente	5	29
Frecuente	6	35
Poco frecuente	3	18
Nada frecuente	3	18
TOTAL	17	100

Fuente: docentes de educación media de la Unidad Educativa Picoazá.

El 29% de los docentes señalan que ha sido muy frecuente, el 35% de los profesores indicaron frecuente; el 18% de los maestros señalaron poco frecuente y el 18% de los educadores expresaron nada frecuente. En relación con los datos obtenidos mediante encuesta los docentes consideran que la presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje ha sido frecuente.

2.- ¿De qué manera usted detecta que el o los alumnos tienen dificultades de aprendizaje?

Tabla 6

Forma de detección de las dificultades de aprendizaje

Respuestas	Frecuencia	%
Tienen problemas en la lectoescritura	6	35
Tienen problemas en la resolución de operaciones básicas de matemáticas	5	29
Dificultad para concentrarse	4	24
Desinterés por la asignatura	1	6
Cuando no tienen el ritmo de aprendizaje de sus compañeros	1	6
TOTAL	17	100

Fuente: docentes de educación media de la Unidad Educativa Picoazá.



La forma de como el docente detecta el problema de aprendizaje de sus estudiantes, el 35% señala que es cuando tienen problemas en lectoescritura; el 29% de los maestros dijeron cuando tienen problema en la resolución de operaciones básicas de matemáticas, el 24% dificultad para concentrarse; el 6% desinterés por la asignatura y finalmente para el 6% cuando los alumnos no tienen el mismo ritmo de aprendizaje de sus compañeros. En correspondencia con la información lograda, se resume que, principalmente, los maestros detectan los problemas de aprendizaje a través de las dificultades que los alumnos tienen en lectoescritura y operaciones matemáticas básicas.

3.- ¿Cuáles son las estrategias que usted ha aplicado para atender a los estudiantes con dificultades de aprendizaje?

Tabla 7

Estrategias de estrategias

Respuestas	Frecuencia	%
Acompañamiento pedagógico	4	23
Aplicación de adaptaciones curriculares	7	41
Utilización de refuerzos y apoyos visuales	4	24
Proporcionar guía de tareas	1	6
Utilización de diversos procesos de evaluación	1	6
TOTAL	17	100

Fuente: docentes de educación media de la Unidad Educativa Picoazá.

En cuanto a las estrategias aplicadas los docentes dieron las siguientes respuestas: el 23% dijo acompañamiento pedagógico; el 41% de los profesores señalaron aplicación de adaptaciones curriculares; el 24% de los educadores contestaron utilización de refuerzos y apoyos visuales, el 6% manifestó proporciona guía de tareas, finalmente el 6% afirmó utilización de diversos procesos de evaluación. Los resultados muestran que los docentes tienen diversas estrategias, pero sobresale la aplicación de adaptaciones curriculares como la principal.

4.- ¿La aplicación de las estrategias han mejorar el aprendizaje de los estudiantes con problemas de aprendizaje?



Tabla 8

Eficacia de las estrategias

Respuestas	Frecuencia	%
mucho	4	24
poco	5	29
muy poco	7	41
nada	1	6
TOTAL	17	100

Fuente: docentes de educación media de la Unidad Educativa Picoazá.

Sobre el efecto que tan tenido la aplicación de las estrategias aplicadas por los docentes para la mejora del aprendizaje de los estudiantes con dificultades de aprendizaje; el 24% dijo mucho; el 29% indicó poco; el 41% de los profesores dijeron muy poco y el 6% de los maestros consideraron nada. Es decir, y de acuerdo a la información, alcanzada las estrategias aplicadas no han tenido mucho impacto en el aprendizaje de los estudiantes señalados.

Discusión

Los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje principalmente en las asignaturas que están vinculadas a la lectura, escritura y matemáticas que vienen a ser indispensables para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje se otras áreas de estudio; esta deficiencia en la lectoescritura incide directamente en la comprensión, puesto que al no leer ni escribir en forma adecuada no está en condiciones de discernir tal como señalan, Araya-Pizarro y Espinoza Pastén, (2020) en el sentido de que la

Comprensión, en general, es un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y de atención, así como de los procesos de decodificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextúale, (p. 12).

De igual forma los problemas de aprendizaje en matemáticas que se expresa en las dificultades de solucionar problemas básicos o elementales, a decir de Fourneret y Da Fonseca (2019) señala que procesos de resolución de problemas serán, por tanto, uno de



los ejes principales del aprendizaje matemático, puesto que en estos procesos los alumnos han de utilizar diferentes capacidades básicas tales como leer de manera comprensiva, reflexionar, establecer un plan de trabajo, modificarlo si fuese necesario y comprobar la o las soluciones.

Estrategia didáctica con enfoque inclusivo para la atención de estudiantes con dificultades del aprendizaje en el nivel básica media

Estrategia 1

Actividad 1: Volver a contar

Tiempo : 30 minutos

Recursos

Texto de enseñanza de Lengua y Literatura de quinto año de EGB

Objetivo

Desarrollar en los estudiantes las habilidades de leer, hablar y escribir en un mismo proceso.

Preparación

1. Pida a los alumnos que lean un texto apropiado. Una lectura relativamente corta funciona mejor para esta actividad, ya que se les pedirá a los estudiantes que recuerden lo que han leído sin observar al texto.
2. Seleccione palabras clave de la lectura que los alumnos puedan utilizar para volver a contar. Prepare una pancarta con las palabras en orden aleatorio. Alternativamente, coloque las palabras en la pizarra o en un pedazo grande de papel cuadriculado.

Procedimiento

1. Después de leer, dé a los alumnos unos minutos para que repasen el texto. Dígales que recuerden todo lo que puedan.
2. Repase la lista de palabras clave para asegurarse de que los estudiantes conozcan los significados.



3. Pida a los alumnos que dejen a un lado el pasaje y se turnen con un compañero de clase para decirse unos a otros con sus propias palabras lo que recuerdan de la lectura. Anime a los alumnos a utilizar tantas palabras clave como puedan.
4. Como clase, invite a los voluntarios a decir una cosa que recuerden de la lectura cada uno. Pida a los alumnos que consulten el texto para aclarar cualquier malentendido o confusión.
5. Pida a los alumnos que escriban lo que recuerden de la lectura, utilizando las palabras clave del volante. Dependiendo del nivel de los estudiantes, podrían escribir frases, oraciones o un párrafo.

Variaciones

1. Entregue a cada pareja de alumnos dos conjuntos de palabras distintos. Cada miembro de la pareja utiliza un juego para volver a contar la lectura.
3. Para que esta actividad sea más desafiante para los estudiantes, solicite que tomen notas o marquen partes significativas del texto mientras leen. Luego pídeles que usen sus notas para reconstruir la lectura por escrito.

Estrategia 2

Tiempo 20 minutos

Objetivo

Asociar la lectura y escritura en la construcción de un texto por parte de los estudiantes.

Recursos

Texto de enseñanza de Lengua y Literatura de quinto año de EGB

Preparación

1. Seleccione un pasaje de lectura adecuado.
2. Diseñe una sugerencia de escritura que extraiga el tipo de respuestas que está buscando de los estudiantes. Por ejemplo, para un pasaje de lectura que trate temas relacionados con la escolarización o la educación, podría pedirles a los estudiantes que



escriban sobre algo que recuerden de sus propias experiencias con la escuela. Escriba la consigna en la parte superior de una hoja de papel y haga suficientes copias para todos los estudiantes.

Recuerdo que iba de tarde de 13 a 17 horas, que tenía un grupo de 4 amigos con los que jugaba en el recreo, que no era un alumno brillante ni tampoco malo, que iba y volvía a casa en camioneta, que dos veces a la semana tenía gimnasia. Recuerdo mi primer paseo largo de tres días (fuimos de campamento a unas cabañas cerca de un río) y tuve mucho miedo cuando de noche me dijeron que iban a venir los piratas. Yo era muy callado en clase y por último que en esa época ciertas cosas poco me preocupaba.

Procedimiento

1. Diga a los alumnos el tema o el título del pasaje de lectura. Para activar el vocabulario conocido, pida a los alumnos que hagan una lluvia de ideas sobre las palabras que asocian con el tema. Escriba sus respuestas en la pizarra o en una hoja de papel grande. Los estudiantes también practican la escritura si escriben las palabras en sus cuadernos.
2. Dé a los estudiantes la indicación de escritura y aclare la tarea. Pida a los alumnos que escriban durante unos 10 minutos. Si es necesario, modele este paso con los alumnos antes de que escriban.
3. Pida a los alumnos que lean lo que escriben en voz alta en grupos pequeños. Luego pida voluntarios para leer a toda la clase.
4. Discuta las similitudes y diferencias en las experiencias.
5. Lee el texto.

Estrategia 3

Título.

Goles de figuras geométricas

Objetivo: Diferenciar el triángulo, cuadrado, rectángulo y círculo entre objetos del entorno



Recursos:

- 4 cartones medianos con un orificio de cada figura.
- Una pelota mediana

Tiempo: 15 minutos.

Desarrollo de la actividad:

- Jugar “Si yo digo”: la docente dice si yo digo
- Redondo, redondo barrilito sin fondo, los niños dicen, yo digo círculo.
- Cuatro lados siempre igualitos, los niños dicen, yo digo cuadrado.
- Tres lados a veces igualitos y otras veces desigualitos, los niños dicen, yo digo triángulo.
- Nombrar las figuras geométricas de los cartones.
- El niño tiene que patear la pelota e insertar en un cartón y decir en que figura geométrica metió el gol.

Observación: El juego termina en el momento que se meta goles en todas las figuras geométricas.

- La distancia del niño al cartón de 4 a 5 metros.
- El juego es individual

Estrategia 4

Objetivo: Reconocer eventos probables y no probables en situaciones sencillas

Recursos:

- 1 recipiente plástico mediano.
- 5 fréjoles por participante.

Tiempo: Hasta que un integrante se quede sin fréjoles (15 minutos aproximadamente).

Desarrollo de la actividad:

- Juego grupal, 6 integrantes.
- Elegir un niño o niña que sea el banco: encargado de pagar los fréjoles que son introducidos en el recipiente.
- El Banco tiene 10 fréjoles.



- Los 5 niños lanzan los fréjoles uno por uno en 5 turnos, con el objetivo de meterlos dentro del recipiente.
- Si lo hacen, el niño que representa al banco le paga un frejol.
- Si no lo hace, pierde su frejol y suma el banco.
- El juego termina en el momento que uno de los integrantes o el mismo banco se quede sin fréjoles.
- Gana el integrante que se queda con la mayor cantidad de fréjoles.

Observación: La distancia mínima del jugador al recipiente es de 3 metros.

- Describir las formas más probables de acertar los fréjoles en el recipiente y ejecutarlas.
- Describir porque no acertó, porque los lanzamientos no fueron probables.

Estrategia 5

Actividad 5: Resumen.

Tiempo 45 minutos

Objetivo

En esta actividad, los estudiantes identifican las ideas principales de una lectura y usan esa información para escribir un resumen.

Preparación

1. Seleccione un pasaje de lectura narrativo o fáctico y pida a los estudiantes que lean el pasaje, completando las actividades apropiadas antes o durante la lectura.
2. Preparar una lista de pautas para escribir un resumen. Estas pautas se pueden poner en un papelógrafo, en la pizarra o en una hoja grande de pape
Se señala ejemplos de posibles directrices.
3. (Opcional) Seleccione algunos ejemplos de resúmenes modelo para que los alumnos los lean y evalúen. La lectura y la escritura de libros de texto son buenas fuentes para estos.

Procedimiento

1. Pida a los alumnos que tomen notas o resalten las ideas principales de un pasaje de lectura, ya sea mientras leen o después de leer.
2. Supervise la comprensión de la lectura por parte de los alumnos pidiéndoles que vuelvan a contar con sus propias palabras lo que pueden recordar de la lectura, primero en parejas y luego con toda la clase. Aclare cualquier concepto erróneo o áreas de confusión.



3. Pida a los alumnos que trabajen en parejas o en grupos pequeños para acordar una lista de las ideas principales de la lectura. Pídales que se refieran a sus notas o a sus anotaciones en el texto.
4. Como clase, pida a los alumnos que compartan sus listas. Escriba sus ideas en la pizarra o en un pedazo grande de papel cuadriculado.
5. Discuta con los estudiantes qué ideas son las más importantes. Invítelos a sugerir cualquier detalle de la lista que no contribuya a la comprensión general del texto y que pueda eliminarse.
6. Cuando la lista de ideas principales parezca completa, pida a los alumnos que trabajen en parejas para poner las ideas en un orden lógico. Luego, reúnanse como clase para organizar las ideas escritas en la pizarra o en el papel cuadriculado en el paso 4.
7. Repasa las pautas para escribir un resumen. También puede pedir a los alumnos que trabajen con resúmenes modelo en este punto.
8. Pida a los alumnos que dejen a un lado el texto y que utilicen las ideas que enumeraron y organizaron para escribir un párrafo que resuma la lectura.

Estrategia 6 I: Responder a una cita

Tiempo : 30 minutos

Objetivo

Desarrollar las habilidades de lectoescritura mediante una actividad de asociación.

Recursos

Texto de enseñanza de Lengua y Literatura de quinto año de EGB

Hojas bond con textos escogidos

Preparación

1. Seleccione un pasaje de lectura adecuado del texto que los estudiantes usen o de cualquier material de lectura complementario. Busque un texto que invite a la reflexión y que se relacione con el tema de Lengua y Literatura. El texto podría provenir del pasaje que los estudiantes van a leer o de otra fuente.
2. Prepare un volante. Escriba el texto en la parte superior de una hoja de papel junto con indicaciones de escritura que inviten a una respuesta abierta o pidan a los estudiantes que respondan a preguntas específicas.



Se señala ejemplos se pueden de indicaciones abiertas.

Declaraciones	Preguntas	Frases inconclusas
<ul style="list-style-type: none"> • Describe lo que pensaste o sentiste mientras leías. • Explora lo que te gusta o lo que te interesa. • Explora lo que te parezca significativo. • Explora con qué estás de acuerdo o en desacuerdo. • Relaciona tu propia experiencia con la lectura. • Explora las preguntas que tengas sobre lo que lees. • Explora lo que te pareció confuso o no entendiste. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te hace sentir? • ¿Qué te gusta? • ¿Qué te parece interesante? • ¿Qué notas? • ¿A qué te recuerda? • ¿Es similar a tu propia experiencia? ¿Es diferente? ¿Cómo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustó/no me gustó la parte de... • Lo he entendido... • Esto me recordó. • Estoy confundido.

Procedimiento

1. Dé a los alumnos el tema o el título del pasaje o texto de lectura. Dígalos que van a escribir sobre una cita en preparación para la lectura.
2. Distribuya los textos y lea la cita en voz alta una o dos veces. Aclare palabras desconocidas, pero permita que los estudiantes descubran el significado de la cita por sí mismos.
3. Lea la consigna de escritura a los estudiantes y deles unos 10 minutos para que escriban sus pensamientos sobre la cita. Anime a los estudiantes a escribir rápidamente lo que se les ocurra sin preocuparse demasiado por la gramática o la ortografía. Puede optar por escribir junto con los estudiantes.
4. En parejas, pida a los alumnos que se turnen para leer en voz alta lo que han escrito.



5. Pida voluntarios para compartir sus escritos con toda la clase. Si los estudiantes tardan en responder, puede leer su respuesta primero.
6. Pida a los alumnos que lean el pasaje. Los estudiantes pueden seguir con una discusión sobre cómo creen que la cita se relaciona con el texto a la luz de la nueva información que tienen después de leer.

Conclusiones

La inclusión y la gestión del aula deben considerarse en estrecha relación, ya que las decisiones de los docentes tienen una gran influencia en los resultados de los estudiantes y en las oportunidades de participar tanto académica como socialmente. En un contexto en el que en la actualidad se incluye a un mayor número de alumnos en las aulas regulares, las decisiones de los profesores antes, durante y después de la enseñanza se perciben como aún más esenciales para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar en las actividades de aprendizaje.

Se entiende que la noción de participación es central en la práctica inclusiva y destaca la labor de los docentes para apoyar los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, subrayando la importancia de sustituir el enfoque tradicional del estudiante cuando se examina la participación de una persona por una comprensión situada y variada de la participación, lo que puede abrir nuevas comprensiones y posibilidades para apoyar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. Estas nuevas oportunidades de participación se pueden encontrar si los maestros indagan en su práctica en el aula y si no ven la inclusión como un trabajo solo para algunos docentes y como algo que afecta a algunos estudiantes que han sido categorizados con dificultades de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Álava, S., Cantero-García, M., Garrido-Hernansaiz, H., Sánchez-Iglesias, I., y Santacreu, J. (2021). *Atención Sostenida y Selectiva en subtipos de TDAH y en Trastorno de Aprendizaje: una comparación clínica*. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53), 117-144.

Araya-Pizarro, C., y Espinoza Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y representaciones*, 8(1).

Bakker JTA, Denessen A., Bosmann AMT, Krijger EM, Bouts L. (2017). Estado sociométrico y autoimagen de niños con discapacidades de aprendizaje específicas y generales en clases de educación general y especial holandesas. *Discapacidad de aprendizaje trimestral*, 30 (1), 47–62. <https://doi.org/10.2307/30035515>

Becherer J., Köller O., Zimmermann F. (2020). Comportamiento externalizante, comportamiento centrado en la tarea y rendimiento académico: ¿una relación indirecta? *Revista británica de psicología educativa*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1111/bjep.12347>

Ben-Yehuda S., Leyser Y., Última U. (2020). Creencias educativas docentes y estatus sociométrico de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en aulas inclusivas. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/13603110802327339>

Calleja-Pérez, B., Párraga, L., Albert, J., López-Martín, S., Jiménez De Domingo, A., Fernández-Perrone, L., y Fernández-Jaén, A. (2019). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: Hábitos de estudio. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 57-61.

Carillo, A., Holguin, H., Villamizar, R., y Viracacha, M. (2022). Intervención fonoaudiológica en niños con dificultades específicas del aprendizaje de la escritura. *Revista Científica Signos Fónicos*, 8(1).



DSM-IV-TR (2002). Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales. Juan J. López-Ibor Aliño, American Psychiatric Association, Manuel Valdés Miyar. Elsevier - Health Sciences Division,

Colas, P., Ruiz, S., y Delteil, F. (2020). Detección precoz de los trastornos del lenguaje oral en la infancia y su clasificación. *EMC-Pediatría*, 55(3), 1-8.

Fourneret, P., y Da Fonseca, D. (2019). *Niños con dificultades de aprendizaje*. Elsevier.

Gutiérrez-Fresneda, R., Heredia Oliva, E., García Tárraga, J., Jover Mira, I., Valdés, V., Del-Olmo-Ibáñez, T., y Verdú-Llorca, V. (2021). Formación de los futuros docentes sobre los trastornos del aprendizaje y la conducta.

Lara-Cruz, A., Ángeles-Llerenas, A., Katz-Guss, G., Astudillo-García, I., Rangel-Eudave, G., Rivero-Rangel, M., y Lazcano-Ponce, E. (2020). Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica. *Salud pública de México*, 62(5), 569-581.

Marín Díaz, V., y Vega Gea, M. (2022). La formación del docente de enseñanza secundaria en torno a la realidad mixta en ámbitos inclusivos. *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación*. Barcelona, 2022; p. 73-85.

Mendoza, B., López, P., Loo, R., y Briones, B. (2021). Orientación psicopedagógica en el proceso enseñanza aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 395-417.

Mendoza, S., Ruiz, B. A., Aveiga, M., Macías, J., Fernández, F., y Guerra, S. (2022). Rendimiento intelectual y memoria de trabajo en niños con trastornos específicos del aprendizaje. *Revista del hospital psiquiátrico de La Habana*, 17(2)

Moya-López, C., y Malla-Morocho, I. (2022). Trastornos de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico de un estudiante: análisis de caso. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 6(10), 51-67.

Pérez-Jara, C., y Ruíz, Y. (2022). Evaluación neuropsicológica en niños con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 502-511



Pinedo, P., Izábal, W., y Campos, S. (2021). Comparación del desempeño cognitivo entre grupos de niños con trastornos del aprendizaje y saludables. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(1), 65-76.

Rodríguez, C. (2022). Revisión sistemática sobre el desempeño de habilidades socioemocionales en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 6(11), 143-155.

Vega-Villanueva, N. (2020). Enfoques de aprendizaje en la materia de español en niños con trastornos de aprendizaje. *Búsqueda*, 7(1), 1-13.



Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

