



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Educación preescolar, currículo y práctica docente

**ROL DOCENTE EN LA ATENCIÓN DE JÓVENES CON
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA**

Proyecto de tesis presentado como requisito para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autor: José Tinjacá
Tutora: Dra. Leymar Depablos

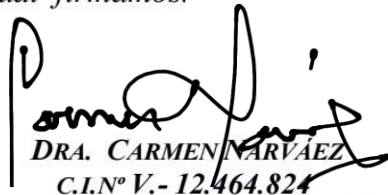
Rubio, octubre de 2025



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

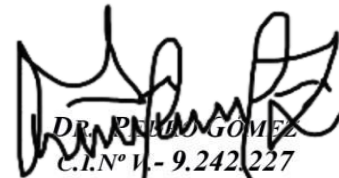
A C T A

Reunidos el día jueves, treinta de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: CARMEN NARVÁEZ (TUTORA), PEDRO GÓMEZ, JAKELIN CALDERÓN, LUIS SÁNCHEZ y PABLO JAIMES, Cédulas de Identidad Números V.-12.464.824, V.-9.242.227, V.- 14.984.157, V.- 9.212.283 y E.-13.352.293, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 684, con fecha del 30 de julio de 2025, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “ROL DOCENTE EN LA ATENCIÓN DE JÓVENES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE SU INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA BUCARAMANGA COLOMBIA”, presentado por el participante TINJACÁ QUITIAN JOSÉ MELQUISEDETH, cédula de ciudadanía N° CC.-13.615.525 / pasaporte N° P.- AX760670, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.



DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.I.N° V.- 12.464.824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

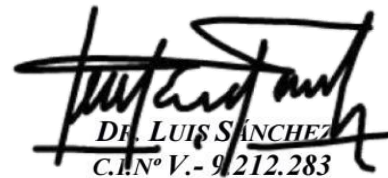


DR. PEDRO GÓMEZ
C.I.N° V.- 9.242.227

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. JAKELIN CALDERÓN
C.I.N° V.- 14.984.157

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. LUIS SÁNCHEZ
C.I.N° V.- 9.212.283

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. PABLO JAIMES
C.I.N° V.- 13.352.293

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA COLOMBIA

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL	iii
LISTA DE CUADROS	v
LISTA DE GRÁFICOS	vi
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	viii
CAPÍTULOS	
I Marco Ontológico	
Planteamiento del Problema	1
Objetivos de la Investigación	8
Objetivo General	8
Objetivos específicos	9
Justificación e Importancia	9
II MARCO REFERENCIAL	12
Antecedentes de la investigación	12
Análisis diacrónico	18
Fundamentos Teóricos	24
Fundamento Legal	34
III MARCO METODOLÓGICO	39
Paradigma de la Tesis	39
Enfoque de la Tesis	41
Método para la Tesis	42
Nivel Epistémico del Proyecto	45
Diseño de la Tesis	46
Fases de la tesis	47
Técnicas e instrumentos de recolección de información	48
Escenarios e informantes claves	50

Interpretación de la información	53
Criterios del rigor científico	55
Teorización	56
IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	59
Caracterización de los informantes claves	60
Análisis fenomenológico interpretativo	61
Sistemas de Categorías y subcategorías iniciales	65
Presentación de los hallazgos del estudio	113
Contrastación de los hallazgos y objetivos del estudio	116
V CAPITULO : LA TEORIZACIÓN	121
Aportes del investigador en contraste con la Teoría	123
Aportes teóricos del Rol docente	125
Implicaciones Practicas y Consideraciones Finales	131
REFERENCIAS	134
ANEXOS	150
Formato del Guión de entrevista (docentes de aula)	151

LISTA DE CUADROS

CUADRO	Página
1. Organización de los informantes claves	49
2. Sistema de Categorías y subcategorías	57
3. Aportes teóricos del Rol docente	119

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	Página
1.Fenomenología hermenéutica de Heidegger	59
2.Proceso de teorización de la Fenomenología Husserl junto a las interpretaciones Heideggerianas.	122
3.Aportes teóricos del rol docente en la intervención pedagógica de estudiantes con dificultad de aprendizaje	129
4.Implicaciones prácticas de los aportes teóricos generados por los procesos de intervención pedagógica en la atención a estudiantes con dificultad de aprendizaje	131

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en educación

**ROL DOCENTE EN LA ATENCIÓN DE JÓVENES CON DIFICULTADES
DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**

Autor: José Tinjacá
Tutora: Dra. Leymar Depablos
Fecha: Agosto 2025

RESUMEN

El presente estudio fenomenológico demostró el complejo panorama sobre la atención de estudiantes con dificultades de los aprendizajes, a partir de intervenciones pedagógicas. Su objetivo general fue Generar aportes teóricos respecto del rol docente desde su intervención pedagógica en la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje. La metodología se desarrolló en el marco del Paradigma interpretativo con estudio cualitativo considerando el Método fenomenológico, el cual aplico la entrevista semiestructurada, como técnica de recolección de información, con seis(6) informantes docentes del nivel Básica secundaria de la Institución Educativa Madre del Buen Consejo de Floridablanca, como escenario del estudio donde se desarrollaron interpretaciones, conforme a las categorías, subcategorías iniciales, surgidas de los objetivos del estudio, y con los códigos detectados producto del reducción fenomenológica. Los hallazgos del estudio denotan el rol docente desde la: La enseñanza como una práctica emocional; El acompañamiento pedagógico como un acto ético y humano; La educación como un proceso de adaptación continúa; Comprensión profunda del progreso educativo; La inclusión como una red de conexión formativa esta intención. Los aportes teóricos que genero el estudio fueron el educador refieren que el docente transforma en su rol docente en sus estrategias didácticas, sensibilidad y compromiso ético: El docente como tejedor de significados; El docente como contenedor de historias; El docente defensor silencioso de la dignidad educativa.

Palabras claves: Rol docente. Dificultades de aprendizaje, intervención pedagógica,

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la atención a la diversidad y la personalización del aprendizaje se han convertido en pilares fundamentales para el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes. La presente investigación se enfoca en teorías subyacente a los protocolos pedagógicos implementados en la formación de estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación básica secundaria. Esto no solo refleja la base conceptual de las prácticas educativas, sino que también influyen en la eficacia y adecuación de las estrategias pedagógicas diseñadas para abordar las necesidades específicas de este grupo de estudiantes.

La educación básica secundaria representa una etapa crucial en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, donde las dificultades de aprendizaje pueden tener un impacto significativo en su desempeño y autoestima. Los protocolos pedagógicos, que incluyen métodos, estrategias y enfoques diseñados para superar estas dificultades, se fundamentan en diversos modelos teóricos que orientan su aplicación práctica. Este estudio pretende desentrañar los marcos teóricos que sostienen estos protocolos, así como explorar cómo estos modelos se traducen en prácticas educativas concretas y en la percepción de los actores educativos.

Para ello, se llevará a cabo un análisis exhaustivo de los enfoques teóricos predominantes en la literatura educativa y su implementación en contextos reales de enseñanza. Además, se examinarán las representaciones y adaptaciones de estos constructos dentro de los protocolos pedagógicos utilizados, con el objetivo de identificar las mejores prácticas y áreas de mejora en la formación de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Este análisis no solo contribuirá al entendimiento de la efectividad de los procedimientos pedagógicos actuales, sino que también ofrecerá valiosas perspectivas para el desarrollo de estrategias educativas más inclusivas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. En última instancia, la

investigación busca fortalecer la base teórica y práctica de la pedagogía inclusiva, promoviendo un entorno educativo más equitativo y efectivo para todos los estudiantes.

Como es sabido, una de las circunstancias más preponderantes y preocupantes en el ámbito de la educación en las últimas décadas se refiere a las dificultades de aprendizaje. Estas dificultades se entienden como la actividad mental requerida para adquirir conocimiento, fundamentada en principios emocionales, procesos mentales, prácticos, así como en factores internos (mentales, psicológicos y psíquicos) y externos (hogar, ambiente escolar, métodos de estudio y enseñanza) que afectan el rendimiento académico del estudiante (Marqués, 2001; Farnham-Diggory, 1983). Esta perspectiva permite identificar algunos fundamentos relacionados con los bloqueos en el aprendizaje.

Un deficiente proceso de aprendizaje puede desencadenar, a futuro, un bajo desempeño de los educandos, siendo este factor una de las principales causas de la mediocridad laboral y la baja productividad (Mendoza, 2015). Esta situación subraya la importancia de la presente investigación, ya que no abordar las causas que obstruyen el aprendizaje podría reflejarse en problemas económicos en diversos estratos de la sociedad (Campoverde, 2016). Las acciones de la política educativa facilitan oportunidades e información que ayudan al estudiante a adquirir nuevos conocimientos. Para ello, es fundamental comprender la aplicabilidad de aspectos como la comunicación, la memoria, la percepción, el desarrollo de ideas, entre otras actividades (Abad, 2012). Según la experiencia personal, es pertinente que el tipo de diálogo y comunicación entre docente y estudiante sea asertivo y afectivo para impactar positivamente la motivación del estudiante por aprender.

Al observar esta situación problemática, que se originó a partir de vivencias personales y experiencias en diversos roles como ingeniero y formador en el ámbito educativo, se identifican factores que inciden en el fenómeno de bloqueos o dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. El interés de este estudio radica en escudriñar estudiar y comprender el complejo rol docente con todos sus compromisos e intrínquilis teóricos y de su práctica cotidiana, que pueda contribuir significativamente a abordar

las deficiencias académicas observadas en las generaciones actuales. Cada generación ha enfrentado sus propias particularidades y desafíos educativos dentro de su contexto histórico. Aunque no es posible abarcar todos los contextos ni especular sobre los aprendizajes en cada área académica, este estudio ofrece una alternativa de solución para las necesidades educativas en diferentes zonas geográficas, tanto rurales como urbanas.

El proceso de investigación que se llevará a cabo se origina en actividades académicas y se basa en el análisis de siete aspectos que constituyen las dimensiones del ser humano, con el fin de detectar los bloqueos que impiden el aprendizaje de los estudiantes en su proceso formativo y en áreas básicas del conocimiento. Este estudio se enfocará en una revisión de modelos pedagógicos y sus fundamentos ontológicos, apoyándose en las bases de la neurociencia, como las investigaciones de John D. E. Gabrieli (2016), que permiten entender cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano. Además, se analizarán las teorías didácticas para la enseñanza del conocimiento, los planteamientos motivacionales que impulsan el interés por aprender y los aspectos del ser humano que influyen en la superación de bloqueos para adquirir nuevos conocimientos.

Este estudio se clasifica como una investigación básica y documental de tipo cualitativa, cuyo objetivo es generar nuevos conocimientos y explorar campos de investigación sin un propósito práctico específico o inmediato (Gómez, 2012). Se enfoca en la interpretación del significado de los datos relacionados con las acciones humanas y la vida social, aspectos que no son fácilmente medibles (Balcázar, 2013). Desde una perspectiva personal, se ha dedicado un período considerable a desarrollar esta propuesta de investigación, la cual busca proponer un estudio pedagógico que anticipe y aborde las dificultades y deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Manzo y Hernández (1997), el inicio de una investigación se basa en la observación, medición y experimentación, métodos que permiten conocer una realidad. Este enfoque, denominado método empírico, se fundamenta en tres etapas clave: (a) observar, utilizando categorías de estudio para intentar comprender y

describir lo que se está observando; (b) medir, que implica describir cuantitativamente alguna cualidad o cantidad del objeto o conducta observada; y (c) experimentar, donde se interviene en el objeto de estudio realizando modificaciones o creando condiciones para entender su naturaleza.

La estructura del proyecto de investigación se organizó de la siguiente manera: el primer capítulo incluirá una introducción, el planteamiento del problema a investigar, los objetivos y la justificación del estudio. El segundo capítulo abordará el marco teórico, los antecedentes investigativos relevantes sobre el tema y los aspectos legales pertinentes. El tercer capítulo estará dedicado al marco metodológico, que comprenderá el enfoque, el paradigma, el método, el diseño y el nivel de la investigación. El Capítulo IV, se conformó por la el análisis e interpretación de los datos y los hallazgos del estudio. Por último, el Capítulo V, refiere la Teorización y los aportes teóricos que genero el estudio en esencia.

CAPÍTULO I

Marco ontológico

Planteamiento del Problema

La educación constituye el proceso a través del cual el ser humano aspira a alcanzar el máximo desarrollo de su potencial, abarcando tanto las dimensiones intelectuales como las morales y sociales. Se concibe como una actividad enfocada en la formación integral del individuo, fundamentada en valores y principios que van más allá de la mera transmisión de conocimientos. La educación constituye un proceso esencial para el desarrollo tanto humano como social, su característica o función primordial está en formar individuos íntegros, calificados y responsables, que le permita desarrollarse activamente en la construcción de una sociedad y ayudar en búsqueda de su progreso y mejoramiento. Para (Muñiz, M. V. 2019). quien cita a Freire

La educación debe concebirse como un proceso de liberación que capacite a los individuos para cultivar una conciencia crítica respecto a su entorno. Freire argumenta que la educación no debe limitarse a la simple transmisión de información, sino que debe ser un diálogo transformador entre el educador y el educando, en el cual ambos participan en la construcción conjunta del conocimiento, fomentando así la emancipación y la autonomía. (p. 42)

Freire, sostenía que la educación trasciende el solo aprendizaje de conocimientos; su propósito es empoderar a las personas para que desarrollen su pensamiento crítico y transformen su entorno. Visualiza la educación como un diálogo entre amigos, donde cada uno contribuye al aprendizaje colectivo apoyando la búsqueda de soluciones a los desafíos que enfrentan. Según Freire, este intercambio de ideas otorga mayor libertad y también capacita para tomar decisiones de manera autónoma. Da a entender que la

educación fomenta una mejor conciencia y participación activa en la comunidad. Pues no se trata únicamente de que las personas adquieran información, sino de que comprendan las razones detrás de la realidad y se sientan motivadas a actuar en consecuencia.

La educación tiene la responsabilidad de ajustarse a las transformaciones sociales y sus los elementos culturales que componen las regiones para, fomentando la actividad formativa del ser humano y el pensamiento transformador, con el propósito de cambiar realidades y asegurar oportunidades para todos. Este proceso trasciende el aprendizaje académico, ya que promueve el pensamiento crítico, la creatividad y la formación integral de los individuos, siendo un elemento fundamental para el avance tanto personal como comunitario en cualquier sociedad. La institución educativa, que debería ser un entorno propicio para el crecimiento y el aprendizaje, en ocasiones se transforma en una fuente de estrés y frustración. Se evidencia que existen cantidad de tareas y exámenes que no siempre resultan significativos.

Por ello, se espera una educación que inspire y motive, pero frecuentemente se evidencia actitudes con marcado desánimo y desinterés. La escasez de recursos y desigualdad en las oportunidades educativas hacen apreciar que no hay las mismas posibilidades que en otros lugares. La educación, entendida como un proceso de transformación social, a menudo se ve restringida por sistemas que priorizan entrega de conocimientos en lugar del desarrollo integral del individuo. La sobrecarga de trabajo para docentes y las discrepancias institucionales generan inconformidad en la calidad educativa, limitando las oportunidades de aprendizaje y dificultando la adquisición de habilidades y valores fundamentales para la vida.

Desde el Estado, en la Constitución Política de Colombia (1991) se dibuja lo que debe ser la educación para los ciudadanos colombianos en general establece en su artículo No 67:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos,

a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

El artículo previamente citado asigna una responsabilidad compartida en lo que a educar a las nuevas generaciones corresponde, involucrando la familia, la sociedad y el Estado, este último se hace presente por medio de los currículos, lineamientos y el personal docente quien es el encargado de cumplir esta misión. En este sentido, el docente tiene un gran compromiso pues se considera que debe asumir un rol como facilitador del aprendizaje, actúa como un guía que no solo transmite o comunica conocimientos, sino que también estimula, inspira y promueve el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde una perspectiva, especialmente por la identificación de dificultades de aprendizaje a través de la experiencia, se ve al educador como un mediador que reconoce y adapta estrategias educativas para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, optimizando así su potencial. Se concibe como un agente de cambio, capaz de combinar tecnología y pedagogía para convertir el aula en un entorno inclusivo, dinámico y significativo. El educador no es simplemente un transmisor de información, sino un creador de oportunidades que impulsa la curiosidad, el pensamiento crítico y la responsabilidad e interés académico en los jóvenes independientemente de las condiciones o necesidades especiales que estos tengan. Para Vygotsky (1978):

El educador, en lugar de ser una figura autoritaria que imparte conocimientos de forma unilateral, se presenta como un mediador cultural que promueve la construcción activa del saber en los alumnos. Según lo indicado por Vygotsky, el aprendizaje ocurre en una zona de desarrollo próximo, donde el educador desempeña el papel de andamiaje que facilita a los estudiantes alcanzar niveles superiores de comprensión. En este contexto, la función del educador es esencial para fomentar el pensamiento crítico, la colaboración y la autonomía en los estudiantes. (p.).

Desde este enfoque, el educador se presenta no como autoritario de la verdad, sino como un facilitador que une a los estudiantes con conceptos innovadores, apoyándolos en la superación de sus propias barreras. Además, al resaltar la importancia del pensamiento crítico, la colaboración y la actividad individualmente, posiciona al educador como un impulsor de competencias importantes para la vida. Como un llamado a la empatía y a la responsabilidad, recordando que la enseñanza trasciende lo puramente didáctico, constituyendo una labor profundamente humana que influye en el desarrollo emocional, intelectual y social del estudiante. La alusión a la teoría de Vygotsky enfatiza la relevancia de la cercanía y el acompañamiento, reconociendo que los estudiantes poseen capacidades que pueden ser potenciadas mediante el apoyo apropiado.

El educador desempeña un papel esencial en la formación integral del individuo en sus diversas facetas. La situación actual muestra desafíos fundamentales como la falta de motivación entre los estudiantes, las deficiencias en los aprendizajes y la urgencia de inculcar valores en los contextos y su transformación. En este escenario, el educador debe actuar como orientador, facilitador y ejemplo, capacitado de motivar a sus alumnos no solo a aprender, sino también a cultivar el pensamiento crítico, y la ética. Esta función va más allá de las aulas, estableciendo vínculos con la realidad social y cultural del estudiante, lo que requiere del educador una reflexión continua sobre su labor, un compromiso con el desarrollo integral y una disposición a nuevos aprendizajes para estar al día o a la vanguardia de su profesión.

El docente debe actuar como agente dinamizador del acto educativo en todas sus facetas, respondiendo a las necesidades particulares de quienes conforman el grupo de

estudiantes, se trata de dirigir un acto de contenidos globalizados con atención individualizada según las necesidades de cada estudiante, lo que se constituye en un reto difícil de asumir pero que resulta imprescindible para lograr el éxito académico, formar competencias y evitar caer en la frustración tanto por parte de docentes como de estudiantes. Para lograr esta dinamización se debe tener claro que la esencia o el secreto está en la intervención pedagógica que el docente hace día a día.

Entendiendo la intervención como hacer modificación de algo, por lo tanto; La intervención pedagógica tiene como objetivo mejorar el proceso educativo para todos los alumnos, adaptando las prácticas docentes a sus características y contextos específicos. Una intervención pedagógica puede clasificarse como preventiva, correctiva o de enriquecimiento, según las necesidades específicas del alumno, con base a un conjunto de estrategias, técnicas y acciones orientadas a optimizar su proceso de aprendizaje. Este concepto abarca la identificación de las necesidades educativas particulares de los alumnos, la elaboración de intervenciones educativas tanto personalizadas como grupales, para la aplicación de métodos didácticos que promuevan el desarrollo de sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

Por su parte, Álvarez (2017), señala que "La intervención pedagógica debe ser entendida como un proceso dinámico, flexible y adaptativo que responde a las necesidades de los estudiantes, promoviendo su aprendizaje a través de estrategias personalizadas que favorezcan su desarrollo integral." (p. 52). El autor previamente citado ratifica lo planteado hasta el momento, es decir, lo necesario de la dinamización del acto pedagógico que realiza el docente por medio de la flexibilización y adaptación de recursos, estrategias y medios de enseñanza según las necesidades de los estudiantes. Al consultar sobre el origen de este término, se puede seguir hasta la pedagogía clásica, en la cual pensadores como Sócrates, Platón y Aristóteles destacaron la relevancia de la interacción entre el docente y el estudiante, así como la necesidad de diseñar de manera intencionada estrategias para promover el crecimiento del conocimiento y la virtud. Se comprende, desde las palabras del autor como un método que busca ajustarse y personalizarse con el fin de que todos los estudiantes cuenten con las mejores

oportunidades para aprender y crecer como individuos integrales. Así la educación debe ser flexible y adaptarse a las necesidades individuales de cada joven. En lugar de aplicar un enfoque uniforme para todos, se busca comprender las particularidades de cada estudiante para optimizar su proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo se centra en el desarrollo de conocimientos, sino que también promueve el crecimiento en áreas fundamentales como las habilidades sociales, la actitud emocional y la formación de valores.

En la actualidad, numerosos estudiantes enfrentan dificultades en su proceso de aprendizaje, ya que no todos comprenden los conceptos de la misma forma ni al mismo ritmo. Las metodologías de enseñanza convencionales no siempre logran abordar estas necesidades individuales. Esta situación es problemática, ya que algunos alumnos pueden quedarse y perder la motivación para continuar con sus estudios. Aquí es donde se hace necesaria la intervención pedagógica, que actúa como un apoyo adicional que los docentes pueden ofrecer, ajustando las lecciones a las necesidades específicas de cada estudiante. Esto no solo facilita una mejor comprensión, sino que también contribuye a que los alumnos se sientan más seguros y motivados en su aprendizaje.

Es una estrategia que garantiza que nadie quede excluido y que todos tengan la oportunidad de desarrollarse, tanto académicamente como en su crecimiento personal. Es preciso el momento para reconocer que en cada salón de clase siempre existe diversidad en el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, de ahí la importancia del reconocimiento de las situaciones que debe enfrentar el docente durante el año escolar, dicho reconocimiento se debe hacer al iniciar el período escolar de tal manera que pueda responder a las dificultades de aprendizaje de manera adecuada, sin descuidar a quienes responden de manera eficiente y rápida a los estímulos propios del proceso de enseñanza o de sobrecargar a quienes tienen dichas dificultades de aprendizaje.

Concibiendo, las dificultades de aprendizaje como aquellos obstáculos específicos que restringen la habilidad de un estudiante para alcanzar conocimientos, también para procesar o comunicar información de manera eficiente. Desde una perspectiva personal, estas dificultades no deben ser vistas como una carencia de capacidad o

potencial, sino como desafíos individuales que requieren estrategias pedagógicas adaptadas, es aquí donde la intervención pedagógica es fundamental para el éxito académico de los estudiantes. En lugar de etiquetar o excluir, es fundamental reconocer la diversidad en los métodos de aprendizaje de los estudiantes y ofrecer un entorno inclusivo donde cada uno pueda desarrollar sus habilidades a su propio ritmo. Con el apoyo adecuado, como herramientas tecnológicas o enfoques personalizados, estas dificultades pueden convertirse en oportunidades para innovar y enriquecer los procesos educativos, en palabras de Delval (2013) "Las dificultades de aprendizaje no son simplemente una falta de capacidad intelectual, sino que son el resultado de una interacción compleja entre factores cognitivos, emocionales y contextuales que afectan el desarrollo del estudiante en el proceso educativo." (p. 98)

En lo que se percibe de esa afirmación es que no se puede reducir a la idea de que una persona con dificultades de aprendizaje es menos inteligente. Parece que intervienen múltiples factores: el funcionamiento de su mente, su estado emocional puede ser que se sientan alegre, triste, ansioso, entre otros y el contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje, como el hogar, la escuela, las amistades o incluso los docentes. Es como si todas estas situaciones se enlazaran y, según la forma en que se combinan, pueden facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje. Se sugiere que las dificultades en el aprendizaje son más confusas de lo que se podría suponer inicialmente, y no se pueden atribuir a una única causa.

Existen individuos, en particular niños, que enfrentan dificultades para aprender ciertas habilidades como la lectura, la escritura, la resolución de problemas o la comprensión de materias escolares. A pesar de sus esfuerzos, parece que hay algo que no les "encaja" o que no logran asimilar con la misma rapidez que sus compañeros. Esta situación no solo repercute en su desempeño académico, sino que también puede generarles una baja autoestima, haciéndoles sentir que son menos capaces o que su valor es inferior al de los demás. Además, en ocasiones, las personas a su alrededor no saben cómo brindarles el apoyo necesario, lo que puede agravar su sensación de soledad o incompreensión. Es posible que estas dificultades no indiquen una menor

inteligencia, sino que requieren un enfoque de aprendizaje diferente. Tal vez no cuenten con las mismas oportunidades, el respaldo adecuado o su cerebro funcione de manera distinta. Lo fundamental sería comprender mejor su situación y buscar formas de apoyarlos sin emitir juicios. Con el respaldo adecuado, sin duda pueden alcanzar grandes logros.

En la institución educativa Madre del Buen Consejo de Floridablanca – Bucaramanga, se evidencia la problemática previamente descrita por cuanto los estudiantes con necesidades de aprendizaje se sienten desplazados, afirmación que se hace desde la experiencia laboral y conversaciones sostenidas con los estudiantes con estas necesidades, en algunos casos ese sentimiento de frustración los lleva a abandonar su escolaridad, por parte del docente el problema radica en que se siente abrumado por considerar que no ha podido llegar con eficacia a los estudiantes en su totalidad desde el rol que cumple como mediador del aprendizaje.

Producto de la problemática planteada surgen las siguientes interrogantes, las cuales sirven de orientación para el planteamiento de los objetivos de investigación, en primera instancia se cuestiona respecto de ¿Qué aportes teóricos se pueden generar con respecto del rol docente en la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje?, para responder esta gran interrogante se debe verificar ¿Cómo es la intervención pedagógica que realiza el docente para identificar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?; ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes en cuanto a las necesidades de aprendizaje para el logro del éxito académico de sus estudiantes? Para finalmente sobre la base de estas apreciaciones generar el aporte teórico previamente señalado.

Objetivos de la investigación

General

Generar aportes teóricos respecto del rol docente desde su intervención pedagógica en la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje en la Institución Educativa Madre del Buen Consejo de Florida Blanca, Santander.

Específicos

Comprender los desafíos que enfrentan los docentes en la intervención pedagógica desarrollada en atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

Interpretar las experiencias del docente sobre la intervención pedagógica desarrollada en atención a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes

Derivar aportes teóricos respecto del rol docente desde su intervención pedagógica y los desafíos que implica la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje

Justificación e importancia

Para alcanzar el éxito educativo resulta necesario que los niños y jóvenes se sientan integrados y atendidos en su espacio escolar aun cuando presenten necesidades especiales de aprendizaje, lo que requiere una forma de intervención pedagógica particularizada. En este sentido, la figura del docente se vuelve fundamental, ya que actúa como el principal intermediario entre las necesidades específicas de los jóvenes con dificultades de aprendizaje y los objetivos definidos en los planes curriculares de estudio, en este sentido, las exigencias sociales y pedagógicas requieren educadores comprometidos con la formación académica, de modo que les permita enfrentar estas realidades mediante estrategias innovadoras, adaptativas y personalizadas.

En el contexto de la investigación, se distinguen una serie de retos socioeconómicos y educativos, esta cuestión adquiere una relevancia considerable, dado que facilita la generación de conocimientos que lleven a la consolidación de un sistema educativo que fomente la equidad y la justicia social en el ámbito educativo, en este caso desde la atención de necesidades de aprendizaje. En consecuencia, la investigación aspira a ser

una aportación significativa para la optimización de las prácticas pedagógicas, atendiendo a las necesidades particulares de los estudiantes.

Desde el punto de vista teórico, la investigación centra su interés en el conocimiento en profundidad y la interpretación, mediante un recorrido bibliográfico, de las categorías rol docente, intervención pedagógica y necesidades de aprendizaje, dejando como producto un documento que refleja los principales aspectos de cada elemento referenciado y un aporte a partir de las variables que surjan de la interacción con los sujetos que fungen como informantes clave, y el contacto con el escenario educativo, es decir, institución educativa Madre del Buen Consejo de Floridablanca – Bucaramanga.

Desde la perspectiva Metodológica la investigación se justifica por cuanto cumple con un riguroso plan para abordar tanto el escenario como a los informantes, atendiendo al establecimiento de aspectos básicos como es el paradigma, enfoque y método, siendo estos el interpretativo, cualitativo y fenomenológico respectivamente, de igual manera se establecen los criterios para la selección de informantes y se hace una aproximación a los que serán los instrumentos de recolección de información, a los criterios de cientificidad y los procedimientos para el análisis de la información recolectada.

Como justificación práctica se considera que la investigación en primera instancia genera un proceso de reflexión en los informantes clave a partir de los cuestionamientos que se hagan durante la entrevista para luego con la teoría generada aportar un recurso teórico que permita ampliar el conocimiento respecto del rol que debe cumplir el docente desde el deber ser en la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje, esta justificación práctica se suma a la pedagógica, centrando el interés en la atención a los estudiantes con necesidades de aprendizaje.

El producto de investigación se constituye en un aporte académico por cuanto se inscribe en la línea de investigación Educación preescolar, currículo y práctica docente, debido que se aborda el rol docente en la atención de dificultades de aprendizaje y esto forma parte de su práctica docente, la misma pertenece al Núcleo de investigación Educación en Movimiento (NIEDMO) adscrita a la Coordinación General de

Investigación e Innovación del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El presente capítulo establece el marco referencial que sustenta esta investigación doctoral, proporcionando una base teórica y conceptual sólida para el análisis, interpretación y teorizaciones que emergen de los constructos teóricos relacionados con el rol docente desde su intervención pedagógica en la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje. Se exploran las principales teorías y conceptos relacionados al, tema y objeto de estudio de la presente investigación, con especial atención a las contribuciones de autores como Samuel Kirk (1963), Jean Piaget; Vygotsky, más reciente en Anne-Marie Fontaine; Roland G. Good III y Douglas Fuchs; Joseph K. Torgesen entre otros, que se destacan en el análisis diacrónico del presente estudio doctoral.

El marco referencial no solo contextualiza el problema de investigación, sino que también define los parámetros para la interpretación de los resultados obtenidos. La estructura del capítulo se organiza en secciones que abordan sucesivamente Antecedentes de la investigación, análisis diacrónico, fundamentos teóricos, epistémicos, permitiendo una comprensión integral del estado actual del conocimiento del objeto de estudio.

Antecedentes de la investigación

El presente estudio de tesis doctoral sobre el rol docente en la atención de jóvenes con dificultades de aprendizaje en educación básica en Educación Básica Secundaria, ha sido abordado desde múltiples perspectivas, generando un amplio espectro de investigaciones que convergen y divergen en sus enfoques y hallazgos. En este

contexto, resulta fundamental analizar las principales líneas de investigación que han configurado el estado actual del conocimiento. En primer lugar, se examinarán los estudios centrados en Intervención pedagógica en el contexto internacional, seguidos por aquellos que han explorado en el contexto académico nacional y, finalmente, se abordarán las investigaciones que han puesto énfasis en el contexto regional y local. Este análisis temático permitió identificar los principales avances, limitaciones y áreas de oportunidad para la presente investigación

En el contexto internacional, de Ecuador en (2023), Del Pezo Rodríguez, realizó un estudio doctoral titulado. “El rol docente en las dificultades de aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales”. La Libertad, UPSE, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas. El Objetivo General fue: Determinar el rol del docente en el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales en la escuela Alfa y Omega, buscando transformar la manera de enseñar para activar el aprendizaje mediante recursos motivadores. La Metodología que se aplicó fue el Enfoque cuantitativo, con trabajo de campo realizado mediante entrevistas y encuestas a docentes de la institución para observar la incidencia del rol docente en el aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales.

En Los Resultados del estudio, se evidenció que el rol del docente incide significativamente en el aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales, puesto que la falta de preparación docente limita el desarrollo de habilidades lectoras y la socialización, además de afectar la automotivación del estudiante. El estudio concluye que la preparación y métodos de enseñanza del docente son clave para un aprendizaje eficaz en niños con necesidades especiales, resaltando la importancia de la automotivación del estudiante y la interacción social promovida en el aula. La Relación con el estudio, se evidencia en la conexión directa con el objetivo de analizar el rol del docente en la atención a jóvenes con dificultades de aprendizaje en educación básica, especialmente en términos de estrategias pedagógicas y el impacto del docente sobre variables como la motivación, habilidades sociales y desempeño académico.

En el contexto nacional de Colombia, se realizó la investigación de Sandoval (2022). Que tiene como título Educación Inclusiva Para Estudiantes Con Discapacidad Intelectual En La Educación Básica Primaria En Colombia. Dicha tesis doctoral aporta antecedentes relevantes para el estudio del Rol Docente En La Atención A Estudiantes Con Dificultades De Aprendizaje. Puesto que, se coincide en los caminos metodológicos, de enfoque cualitativo y método fenomenológico, se centró en las prácticas pedagógicas inclusivas desde la perspectiva de seis actores educativos clave: docentes directivos, docentes de aula, docentes de apoyo pedagógico y padres de familia dentro de una comunidad escolar con estudiantes con discapacidad intelectual. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas que exploraron las vivencias de los participantes.

Los resultados mostraron avances significativos en la implementación de la educación inclusiva, con docentes de aula que desarrollan prácticas basadas en la empatía y el respeto por las diferencias. No obstante, se identificaron importantes desafíos, tales como el aislamiento de las escuelas en la gestión inclusiva, falta de apoyo y recursos, condiciones de hacinamiento escolar y escasa formación docente. Además, se evidenció la necesidad de fortalecer una oferta educativa enfocada en desarrollar habilidades y competencias para la vida, buscando que los estudiantes con discapacidad intelectual alcancen un desarrollo autónomo y funcional que dignifique su etapa adulta.

Finalmente, se concluye que, para mejorar la educación inclusiva, es indispensable un trabajo conjunto de todos los actores educativos, tanto a nivel local como nacional, para asignar los apoyos y recursos necesarios, así como para acompañar a los docentes en su labor educativa. Esta información es un antecedente importante para el estudio del rol docente en la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje, ya que destaca la relevancia de las prácticas pedagógicas inclusivas, la empatía docente y la necesidad de soporte institucional para afrontar los retos educativos en contextos inclusivos.

También, en el contexto nacional se desarrolló La investigación de Gélvez (2024) titulada: La Discapacidad Intelectual Y Los Procesos De Enseñanza-Aprendizaje Desde La Perspectiva De La Neuroeducación En Secundaria de Colombia. Dicha tesis doctoral se constituye un antecedente significativo para el estudio del Rol Docente En La Atención A Estudiantes Con Dificultades De Aprendizaje En Educación Básica. Su propósito fue la creación de una teoría que contribuya a cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con DI, orientando a los docentes en mejores prácticas pedagógicas

Este estudio cualitativo, realizado con base en el método fenomenológico de Heidegger, involucró a cinco docentes de diversas áreas y destacó varios aspectos clave relacionados con la comprensión docente y la práctica educativa frente a estudiantes con discapacidad intelectual (DI). Participaron cinco docentes, elegidos de manera intencional de diferentes áreas de conocimiento: matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales y una docente orientadora. La técnica de recolección, la entrevista semiestructurada. El análisis y la interpretación mediante el Método Comparativo Constante. Los criterios de credibilidad y validez, la triangulación de los hallazgos con la teoría, otras investigaciones similares y los conocimientos del investigador.

Los resultados muestran que los docentes asocian la Discapacidad intelectual (DI) con dificultad del individuo que obstaculiza el acceso al conocimiento, sin embargo, reconocen como fortaleza en ellos la persistencia en el aprendizaje. La mayor dificultad en la atención a esta población, el desconocimiento acerca de esta discapacidad y el número de estudiantes por aula. Las prácticas pedagógicas implican una planeación, metodología y evaluación igual para todos, con modificaciones según las necesidades de la DI, la evaluación es sumativa, aspecto que los afecta, debido a la baja capacidad en la memoria, pero también utilizan la formativa.

Respecto de la implementación de la neuroeducación en el aula, los docentes consideramos aspectos: su rol y el del Estado. El rol docente, enfatiza en la autoformación y el rol del Estado en formación a los docentes y asignar docentes de apoyo. Es de autoformación, tienen nociones de neuroeducación, pero afirman que no

están. La relación con la presente investigación se evidencia en el aspecto de Este estudio aporta una base para comprender cómo los docentes configuran su rol en la atención a estudiantes con necesidades particulares, subrayando la necesidad de formación continua, apoyo institucional y estrategias pedagógicas adaptadas, elementos cruciales para investigar el rol docente en la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación básica.

Posteriormente en el año (2025), en el contexto local, el autor Rangel realizó el artículo en línea para la revista académica espacio digital Upel, edu.ve.titulado : Construcción Teórica Sobre Los Procesos De Enseñanza Y Aprendizaje De La Competencia Escritora En Estudiantes De Educación Básica Secundaria Con Trastorno Del Espectro Autista. la investigación tuvo como objetivo generar una construcción teórica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia escritora en la institución educativa Facundo Navas Mantilla del municipio de San Juan Girón, Departamento de Santander. El enfoque metodológico se fundamentó en una investigación cualitativa, dentro del paradigma interpretativo, utilizando el método de teoría fundamentada.

Para la recolección de datos, se emplearon entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de lengua castellana, y a cuatro padres de familia de estudiantes de Educación básica secundaria; quienes, proporcionaron información valiosa, desde sus perspectivas y experiencias en el proceso educativo. Los datos recopilados se analizaron y codificaron mediante el software Atlas-ti, lo que permitió la categorización y la interpretación de la información obtenida. Los hallazgos del estudio se encuentran en proceso. Se espera que la generación de fundamentos teóricos de inclusión escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia escritora sea de gran utilidad y contribución para los procesos educativos de la competencia escritora.

Pabón, (2025). Realizó la investigación doctoral titulada: La inclusión educativa de la población migrante: Constructos desde la perspectiva de docentes de la Institución

Educativa Simón Bolívar de Cúcuta, Norte de Santander Colombia, para la UPEL. El propósito de esta investigación fue generar constructos sobre la inclusión educativa de Estudiantes migrantes, a partir de las percepciones de docentes en la Institución Educativa Simón Bolívar, ubicada en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia. El estudio surgió como respuesta al desplazamiento masivo e intempestivo de familias venezolanas hacia la frontera colombo-venezolana, lo que dificultó la integración escolar y afectó el derecho humano a la educación de niños, niñas y adolescentes.

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo y método fenomenológico. Se realizaron entrevistas a seis docentes seleccionados intencionalmente, y la información se analizó mediante el método de comparación constante. Los resultados destacaron la necesidad de estrategias pedagógicas integradoras, la redefinición del rol docente como agente de cambio, y la actualización curricular para atender la realidad migratoria desde una perspectiva educativa transformadora y binacional. Este estudio subraya la importancia de que los docentes implementen metodologías que incluyan las experiencias y voces de todos los actores vinculados al fenómeno migratorio, mostrando, así como la atención educativa debe ser flexible y adaptada a contextos socioculturales diversos. La vinculación con el presente estudio se evidencia, en el análisis sobre inclusión y estrategias pedagógicas inclusivas con la investigación enfocada en el rol docente frente a estudiantes con dificultades de aprendizaje, destacando la importancia del docente como agente clave en la atención educativa adaptada a necesidades específicas.

En la investigación de Ramos y González (2025), se construye un corpus teórico fundamentado en la praxis pedagógica para la atención a estudiantes con discapacidad en los primeros años de escolaridad (de 5 a 8 años) en Magangué, Colombia. Este estudio, desde un enfoque cualitativo e interpretativo sustentado en la teoría fundamentada, analiza la formación docente en educación inclusiva, poniendo énfasis en las adecuaciones curriculares, didácticas, de infraestructura e institucionales necesarias para la atención efectiva de estudiantes con discapacidad. Además, revela la dimensión actitudinal de los docentes de educación básica en relación con la inclusión,

destacando la importancia de su papel para garantizar el derecho a una educación de calidad para este grupo estudiantil.

Este antecedente es relevante para la tesis sobre el rol docente en la atención a estudiantes con dificultad de aprendizaje en educación básica, ya que evidencia cómo la praxis pedagógica, soportada en teorías como la del aprendizaje social de Vygotsky y la teoría de inteligencias múltiples de Gardner, impacta directamente en la capacidad del docente para adaptarse y responder a las necesidades educativas especiales, además de reflejar las actitudes y competencias que deben desarrollar para promover una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.

Recorrido diacrónico

En contraste con lo descrito, y revisando un poco los elementos que contextualizan el problema, hay que tener un referente histórico, al considerar a algunos pensadores, como Arévalo, Vives, Huarte de San Juan vieron la necesidad de formar a los educandos, según sus actitudes individuales. (Almedina, M. I. A. 2020, p 25). Según requerimientos de las diferentes profesiones. Para referirse a la intervención pedagógica, se debe tener presente el término intervención u orientación educativa como un factor originario, entre algunos autores destacados, entre los más sobresalientes se destacan, Juan Amos Comenio destaca que las actitudes del niño deben ser llevadas en orden natural, relacionando los principios de la didáctica y la teoría pedagógica, plasmado en la didáctica magna (1657). (Viguerie, 2021).

Posteriormente Juan Enrique Pestalozzi, (1819) afirmó que, "en los pequeños hay facultades que deben desarrollar, de acuerdo con las circunstancias humanas y la situación de su espíritu, intentado aplicar psicología en la instrucción humana". En (1627 a 1746), aparece la obra el Emilio social de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778). Para promover pensamientos filosóficos referentes a la educación, diferenciando a los jóvenes y los adultos, propone que el educador debe confiar en el desarrollo formativo natural e intervenir en menor grado en sus etapas formativas. En la edad media, Santo tomas ve la necesidad de personalizar la educación y asociarla con las demandas de las

profesiones. En correspondencia con lo descrito, Pestalozzi (): “El fin de la educación es el desarrollo armonioso y progresivo de todas las facultades humanas, de acuerdo con las leyes de la naturaleza, el estado social del hombre y la situación particular de su espíritu” (p. 34)

Por su parte, los Filósofos de la antigüedad, enseñaron principios pedagógicos, que aún están presentes en la educación; Herbart (1776-1781), Filósofo y pedagogo alemán, influenciado por Pestalozzi, y realizando un contundente proyecto a través de sus obras; Manual de psicología, Filosofía practica general, además de otras obras; establece la pedagogía como una ciencia. William James (1842-1910). Uno de los fundadores de la corriente filosófica del pragmatismo, se acerca a la educación como un proceso viviente en el que el hombre reacciona de manera adecuada ante las diferentes circunstancias que se le presentan, afirmando que esas reacciones son naturales o adquiridas. William James, Principios de Psicología (1890): “El hombre, biológicamente considerado, es un conjunto de hábitos. Lo que nace con nosotros es nuestro material, pero lo que la educación y la experiencia hacen de nosotros, es lo que realmente cuenta” (p.71).

Ellen Key (1849-1926). Hace saber que las reformas modernas en la escuela pierden importancia y significación en su obra, El siglo de los niños, afirmando que no sirven para preparar a los jóvenes de manera que transformen totalmente el sistema existente. John Dewey (1859) Quien sobresale por su obra “la enseñanza por la acción”, cabe resaltar muchas obras de su autoría en aras de la pedagogía y educación. Por su parte Dewey (1916) aseguró: “El aprendizaje es un proceso activo. Aprendemos haciendo. Solo el conocimiento que se utiliza permanece en la mente.” (p.45).Ernesto Neumann (1862). Creador del primer sistema pedagógico experimental en Alemania, autor de varias conferencias sobre su este método de su autoría. Gabino Barrera (1818-1881). Como funcionario de gobierno de la época planificó y produjo la ley de instrucción pública. Más tarde Tiedemann hizo observaciones sobre desarrollo de facultades psíquicas del niño, su importancia no fue de interés hasta que Michelau (1863) y posteriormente Bertrand Pérez hizo traducción al francés, En suiza, fueron notables los trabajos de Eduardo Claparede. (1873-1940).

Hugo Münsterberg, Psicólogo alemán, preocupado por una psicotécnica pedagógica se realiza la experimentación, es decir la pedagogía práctica en todas las escuelas. También, en Francia con Binet y Wallon; además en Estados Unidos otros autores, como Thorndike y W. James. En (1864) Everardo Fisher publicó un libro con escalas de ejemplos y varios grados de dificultad a cerca de aspectos de la enseñanza. Elementos luego empleados. En (1896), Jean Piaget, demuestra que los jóvenes aprenden en 4 etapas, sensoria motora, preoperatoria, operativa concreta y operacional formal. Con base en lo expuesto, es importante tomar en cuenta los testimonios de Jean Piaget (1947), autor que aseguró: “El desarrollo cognitivo progresa en una serie de etapas: sensoria motora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales, cada una de las cuales está caracterizada por modos de pensar cualitativamente diferentes.” – Jean Piaget, *La psicología de la inteligencia*”. No fue sino hasta en (1905), cuando que Binet y Simón desarrollaron la primera prueba psicotécnica, cuya escala tuvo gran difusión y varias revisiones, pero en (1906). P. Romano establece la psicología pedagógica, como base de la ciencia y la investigación psicológica, solo hacia años 30 que apareció la palabra psicopedagogía.

Hacia (1917), se creó la cátedra de educación para niños anormales, por investigaciones de José Ma Palafox; también en México hacia (1921), se llevó a cabo una revolución educativa que cambió los métodos de enseñanza, promoviendo la escuela para desarrollo integral y en contra del dogmatismo, motivando el desarrollo de los servicios físicos, mentales y psicopedagógicos de los niños. Freire aportó una importante crítica a la educación que se centra en el maestro y no en el estudiante, poniendo en movimiento el sistema de alfabetización. En (1924) se organizó el servicio de Higiene escolar. Posteriormente se dio interés e impulso a los jardines de niños, a través de un grupo de autores, siguiendo las ideas de Froebel, Montessori y Pestalozzi, llamando la “nueva educación”, además se fomentó el estudio sobre fundamentos de la educación.

En correspondencia con los planteamientos hechos, cabe la posibilidad de citar a Palacio, López y Nieto (2006), autores que aseguran que: César Coll Salvador e Isabel

Solé, quien han construido acerca de lo que se entiende por psicopedagógico, de modo que éste sea el punto de partida para adentrarse en este campo y posibilitar el discernimiento con relación a los conceptos de orientación e intervención psicopedagógica. “Se focaliza el concepto de intervención psicopedagógica específicamente en el área de orientación en procesos de enseñanza – aprendizaje, que aborda tres aspectos fundamentales: adquisición de técnicas y estrategias de aprendizaje, desarrollo de estrategias metacognitivas y motivación”. (p.67)

A partir de 1919. Vislumbra la propagación, confirmación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva, que se extiende hasta nuestros días, con las reformas introducidas por expertos en pedagogía, científicos. Para (1925) el sistema de Cousinet resulta demasiado sistemático y de libros muy antiguos, pero hacia (1930), Brewer propone en su obra la orientación como educación, la correlación entre las dos mencionadas. Dewey expone que el niño con sus propias capacidades; debe ser un sujeto activo en el aprendizaje y la enseñanza, ocurrió esto dentro de la nueva renovación pedagógica, la cual pretendió que se debía aprender haciendo y preparar al niño para la sociedad. En (1932), surge periodo entre las guerras y el contacto vivo a través de cooperativas formadas por alumnos de una misma clase de una escuela. (1935), reeducación de los adolescentes vagabundos y extraviados en la sociedad, exceptuando casos por falta de buen acondicionamiento social. `

En 1939, en la antigua unión soviética se buscó renunciar a la escuela taller y convertir a la escuela en actividades para formar obreros en mano de obra y forjar técnicos del futuro. (1944) en Europa aparece una reforma radical en la educación con un tipo de examen para medir la objetividad en los 11 años de educación, se obtiene un certificado general de educación. En la época de los 40 Los educandos eran golpeados físicamente cuando no desempeñaban las normas del salón de clase. La religión estaba vigente, debían rezar al entrar y al salir de clase, tenían el deber de saludar al profesor al ingresar al salón. En el contexto colombiano empezaron surgir las primeras facultades de psicología. Por la década del 50 el estudio fue un privilegio para los hijos de personas ricas y pudientes, la información era unidireccional profesor al alumno,

había una actitud fría y distante entre el profesor y el estudiante, quien debía ser muy estricto y exigente, por lo tanto, toda la formación era confiada al maestro; con alta dosis de conductismo para lograr la enseñanza.

En la década del 60 la escuela comienza un papel determinante en la sociedad, haciendo parte preponderante en aspectos sociales y problemas políticos del momento además se avizora algunas formas de deterioro en la pedagogía, en países como en estados unidos se aprecia una marcada discriminación, aparece un movimiento de gran interés por la educación universitaria. La pedagogía se transforma y adapta más a los grupos de estudiantes de las emergentes clases sociales. Por su parte la década de los 70 es marcada por la aparición de grupos culturales, musicales que influyen en la escuela, aparecen transformaciones curriculares orientadas por los gobiernos de turno. También aparece nuevas reformas de textos y temáticas para la secundaria, además que, se diseñaron modelos de enseñanza desde la primaria acudiendo a otros modelos pedagógicos desde el paradigma positivista, se debía estudiar todos los días, había formas y métodos para reprimir y obligar al estudiante que aprenda.

Según Igelmo Zaldívar, J., & Laudo Castillo, X. (2017). "Exponen que En el siglo XX se propicia desde una gran cantidad de discursos sobre normativas pedagógicas, asociados a paradigmas de pensamiento; como el pedagógico líquido, resaltando métodos teóricos para variar forma y contenido en función de las circunstancias." En el siglo XX, se promueven numerosos discursos sobre normativas pedagógicas vinculadas a diferentes enfoques de pensamiento, determinados como paradigmas, destacando la importancia de adaptar tanto los métodos teóricos como el contenido según las circunstancias. Dice Mena Merchán (1991), que:

El niño por el mero hecho de nacer en una sociedad, tiene el derecho de recibir instrucción escolar y el adulto, como miembro de esa sociedad, tiene obligación de dársela, sin embargo, los problemas Axiológicos derivan de la vieja oposición entre formalismo y realismo, quizá más ambigua, encontramos hoy en día, que existen dos grandes filosofías educacionales, denominadas perennista (tradicional) y progresista (futurista)." (p. 91). Posteriormente en los años 80 la educación resurge con nuevos

modelos y teoría pedagógicas propiciadas desde las universidades, se inserta nuevas áreas de conocimiento en el currículo, hay preocupación por aplicar didácticas técnicas para mejorar la producción y mano de obra en el país; demasiada influencia de la religión católica en los colegios en áreas y cátedras humanísticas, se basaba los métodos pedagógicos en el aprendizaje de memoria y muy teórico, se demostraba lo aprendido en forma recitada y verbal.

Ya no hubo tanta represión al estudiante por parte del docente, hablar en clase iría en contra del aprendizaje, la forma de evaluar se hace a través de exámenes rigurosos, a finales de esta etapa se empieza a repensar la educación con protagonistas pedagogos y los ministerios de educación de las naciones. (González, 2016, p. 56). Para la década de los 90 se inicia una gran incursión en la informática y el tic en las instituciones universitarias y escuelas de secundaria, se genera una preocupación por aplicar diversas metodologías del aprendizaje y modelos de enseñanza en las normales, como fuentes responsables de la orientación a los nuevos pedagogos, estas reformas conllevan a invertir más presupuesto en educación por la demanda tecnológica y la aplicación de nuevos paradigmas de aprendizaje, hay preocupación por disminuir los niveles de analfabetismo con modelos innovadores de enseñanza aprovechando las nuevas tecnologías de La educación, hay interés por mejorar la calidad en procesos formativos, aparece diversificación en los ciclos de formación profesional, como técnicas tecnológicas ,licenciaturas y carreras profesionales. Con el interés de ofrecer mayores oportunidades de aprendizajes a las comunidades; se considera la flexibilización de las modalidades de educación denominadas, a distancia y semipresencial. (García, 2013, p. 61).

En los últimos años, la evolución tecnológica y los avances en internet han dado lugar a nuevos formatos educativos basados en plataformas remotas y tendencias que fomentan el estudio en entornos virtuales. Estas modalidades permiten la construcción del conocimiento con el respaldo de la web y sus significativos cambios. (García-Peñalvo, 2020). Se busca reducir el tiempo necesario para obtener certificados de graduación, lo que ha llevado a integrar la pedagogía a través de enfoques y métodos

de enseñanza-aprendizaje mixtos. Estas variantes aprovechan las funcionalidades de la programación informática y las aplicaciones móviles, enriqueciendo así los procedimientos prácticos. Para, (González, 2018, p. 49). “ha disminuido notablemente el interés por la lectura de libros físicos, ya que estos se encuentran disponibles en formato digital, facilitando el acceso a nuevas áreas del conocimiento y diversificando los intereses por aprender sobre diversos temas”

Por su parte, (Tardif, 2004, p. 31). Afirma que:

Todos estos acontecimientos obligan al docente a reformar y estructurar la preparación de las clases para orientar la enseñanza, además la influencia de las redes sociales y la creación de contenidos transforma todos los tradicionales métodos que se habían utilizado para la formación de los jóvenes en instituciones técnicas, tecnológicas y universidades.

El docente necesita renovar su rol para ser un mediador activo que, a través de una Preparación consciente y adaptada, atienda de manera efectiva y creativa las necesidades específicas de los estudiantes con dificultad de aprendizaje.

Fundamento Teórico

El presente capítulo tiene como objetivo profundizar en los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, a partir de un modelo teórico propuesto para la intervención pedagógica en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes de secundaria en Floridablanca, Santander. A través de una revisión de diversas teorías, modelos y estudios previos, se aspira a establecer un marco conceptual que no solo aporte claridad a nuestro enfoque, sino que también oriente el análisis de los desafíos educativos presentes. En este sentido, se pretende destacar estrategias de intervención efectivas que puedan implementarse en la práctica pedagógica.

Las teorías que sustentan una investigación doctoral constituyen el fundamento conceptual y epistemológico sobre el cual se construye el estudio. Estas teorías permiten contextualizar el problema de investigación dentro del conocimiento científico existente, facilitar la interpretación de los datos y orientar la metodología

adoptada. En la fundamentación teórica se presentan, analizan y contrastan los principales enfoques y postulados que explican el fenómeno investigado, estableciendo así un marco de referencia claro y riguroso que respalda la propuesta investigativa. Además, son clave para definir conceptos, variables y relaciones que guían el proceso de indagación y aportan validez y coherencia al trabajo doctoral. Al respecto, el siguiente apartado refieren las teorías que sustentan el presente estudio.

Teoría de las Dificultades de Aprendizaje

Samuel Kirk, en (1963), fue el primero en acuñar el término "dificultades de aprendizaje" (*learning disabilities*), marcando un hito fundamental en la conceptualización y abordaje educativo de estudiantes con estas necesidades. Su teoría planteó que el rol del docente en la atención a estos estudiantes debe centrarse en reconocer sus capacidades y diferencias individuales, promoviendo la integración y el apoyo específico dentro del aula regular de educación básica. Kirk enfatizó la importancia de un enfoque educativo que no excluya ni segmente a los estudiantes con dificultades, sino que adapte estrategias pedagógicas para favorecer su aprendizaje y desarrollo integral

La teoría de Kirk (1963) conceptualizó de manera formal las dificultades de aprendizaje como término para describir a estudiantes que presentan dificultades persistentes y específicas en áreas académicas como el habla, lenguaje, lectura, escritura y aritmética, sin que dichas dificultades se deban a retraso mental, privación sensorial o factores culturales e instruccionales. Su enfoque planteó que estas dificultades están relacionadas con disfunciones cerebrales y planteó un modelo psicolingüístico para entender los procesos de percepción, asociación y expresión que afectan el aprendizaje. En el rol docente, su teoría enfatiza la importancia de reconocer estas dificultades específicas y adaptar la enseñanza para facilitar el aprendizaje inclusivo y efectivo de estos estudiantes, trabajando en la identificación y apoyo dentro del aula regular en la educación básica

Así, el docente debe actuar no solo como facilitador del aprendizaje curricular, sino también como agente de inclusión, aplicando métodos y recursos diferenciados que permitan superar las barreras que enfrentan estos estudiantes en su proceso educativo. En Colombia, esta perspectiva es fundamental para orientar la atención educativa en las escuelas de educación básica, en concordancia con las políticas inclusivas vigentes.

Teoría Cognitivas Piaget y Vygotsky

Las teorías cognitivas de Jean Piaget y Lev Vygotsky han tenido una influencia decisiva en el Rol Docente Para Atender A Estudiantes Con Dificultades De Aprendizaje En La Educación Básica secundaria en Colombia. Piaget plantea que el aprendizaje es un proceso individual de construcción del conocimiento mediante la interacción activa con el entorno, organizado en etapas universales de desarrollo cognitivo. Esto implica que el docente debe adaptar las actividades a la etapa y capacidad del estudiante, promoviendo el descubrimiento y la autonomía.

Es importante resaltar, que la teoría cognitiva de Piaget destaca que el aprendizaje se considera un proceso activo donde el estudiante construye su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno, en etapas universales de desarrollo. Para el docente, esto implica adaptar las actividades educativas al nivel cognitivo y etapa de maduración de cada estudiante, entendiendo sus ritmos y características individuales. Esto promueve una educación inclusiva que respeta la diversidad de capacidades.

Por otro lado, Vygotsky aporta la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje, introduciendo el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que representa el espacio donde el estudiante puede aprender con la mediación y apoyo adecuado del docente y sus pares. Este enfoque subraya la necesidad de una enseñanza empática, que reconozca las necesidades de apoyo específicas y fomente la interacción social como herramienta para superar las dificultades de aprendizaje. En la práctica pedagógica, combinar estos enfoques significa que el docente debe ser un facilitador empático, que diseñe estrategias ajustadas al desarrollo cognitivo del alumno (Piaget) y

que, al mismo tiempo, ofrezca acompañamiento, guía y mediación social para potenciar el aprendizaje dentro de un ambiente inclusivo Vygotsky).

Por ejemplo, un docente puede emplear el aprendizaje cooperativo para que estudiantes con dificultades aprendan de sus compañeros, mientras adapta la complejidad del contenido para que sea accesible a cada nivel cognitivo. Este conjunto de teorías fundamenta una práctica docente inclusiva y empática, esencial para atender eficazmente a estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación básica secundaria colombiana

Trabajos de investigación Anne-Marie Fontain

La teoría planteada por Anne-Marie Fontaine no se encuentra claramente asociada a un nombre específico de teoría formal publicada, pero su trabajo está enfocado en la *Unificación De Criterios Diagnósticos Y En La Comprensión Integral De Las Dificultades De Aprendizaje*, dadas en un contexto multidimensional que contempla causas neurológicas, psicológicas y socioeducativas. Su obra, aunque no tiene una fecha exacta de publicación única visible, se reconoce en estudios y documentos recientes sobre dificultades de aprendizaje, especialmente en contextos educativos.

Fontaine (2012); sostiene que las dificultades de aprendizaje pueden tener causas múltiples, tanto intrínsecas (neurológicas, cognitivas) como extrínsecas (ambientales, socioeducativas), y que estas interactúan en un continuo que requiere de una atención educativa especializada y diferenciada. Su influencia es notable en la educación básica secundaria, donde se reconoce la importancia de evaluar la gravedad, afectación y cronicidad de las dificultades para diseñar intervenciones pedagógicas adecuadas. En la práctica, esto implica que el docente debe interpretar las necesidades individuales y contextuales de sus estudiantes, promoviendo estrategias de apoyo específicas y ajustadas, que permitan minimizar las barreras al aprendizaje y optimizar la inclusión en el aula regular.

Así, la aportación de Fontaine se considera fundamental para entender la complejidad de las dificultades de aprendizaje y promover prácticas pedagógicas adecuadas en la educación básica secundaria en Colombia. La teoría planteada por Fontaine (2012) se centra en la unificación de criterios diagnósticos para las dificultades de aprendizaje, reconociendo que estas pueden tener causas múltiples, tanto intrínsecas (neurológicas) como extrínsecas (ambientales y socioeducativas), que interactúan en un continuo. Un trabajo reciente ha contribuido a comprender profundamente cómo estas causas complejas afectan el aprendizaje, especialmente en estudiantes de educación básica secundaria. Su influencia radica en promover una evaluación integral que permita a los docentes diseñar intervenciones pedagógicas ajustadas a la gravedad, afectación y cronicidad de las dificultades, favoreciendo así la inclusión y el éxito académico.

En la práctica, esto se traduce en que el docente debe adaptar estrategias específicas para cada estudiante, considerando tanto sus características personales, como el contexto familiar y escolar, para minimizar las barreras al aprendizaje en el aula regular.

Teorías de la intervención educativa y efectividad Dificultades de Aprendizaje

Roland G. Good III y Douglas Fuchs, se han publicado múltiples investigaciones clave, especialmente desde los años 1990 hasta la actualidad, abordando temas de intervención educativa y efectividad docente en dificultades de aprendizaje. Joseph K. Torgesen es conocido por su trabajo desde los años 1990, con importantes contribuciones sobre la dislexia y la instrucción en lectura, incluyendo la publicación de estudios y guías prácticas en distintas fechas, algunas esenciales entre 1993 y 2010.

Estos autores enfatizan la necesidad de que el docente asuma un rol activo en la detección temprana de dificultades de aprendizaje, con vigilancia constante del progreso académico y socioemocional de los estudiantes. Proponen que el docente use estrategias pedagógicas basadas en intervención directa, instrucción explícita y

adaptaciones curriculares, con énfasis en el desarrollo de habilidades específicas como lectura, escritura y matemáticas. Resaltan la importancia del monitoreo continuo y ajustes en la metodología según las respuestas de los estudiantes, en un marco de inclusión educativa.

Dificultades De Aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje en los estudiantes de secundaria pueden estar influenciadas por una variedad de factores contextuales, cognitivos y afectivos, los cuales deben considerarse al diseñar intervenciones educativas (Bautista & Johana, 2020). Asimismo, los estudiantes se ven impactados por múltiples factores derivados de sus dimensiones humanas y de sus experiencias familiares e infantiles (Iral, Córdoba, & Gómez, 2019).

- **Factores Contextuales:** En el contexto de Floridablanca, Santander, se ha identificado que ciertos factores socioeconómicos y familiares pueden incidir negativamente en el rendimiento académico. (Cediel y Chacón, 2023). El acceso limitado a recursos educativos, la inestabilidad familiar y la falta de apoyo parental son elementos críticos que contribuyen a las dificultades de aprendizaje.
- **Factores Cognitivos:** Las habilidades cognitivas –tales como la memoria de trabajo, la atención y la velocidad de procesamiento– son fundamentales para el aprendizaje. Para ; (Boujon y Quaireau, 1999; Swanson, 1999).” Los estudiantes que presentan deficiencias en estas áreas suelen experimentar un rendimiento inferior, lo que requiere intervenciones específicas para potenciar dichas capacidades
- **Factores Emocionales y Motivacionales:** La ansiedad, la motivación y la autoestima son aspectos emocionales que inciden significativamente en el proceso de aprendizaje. Por su parte,(Aldaz Caicedo y Pilla Barroso 2024) plantearon que frecuentemente, los estudiantes con dificultades de

aprendizaje enfrentan problemas emocionales que disminuyen su disposición para participar activamente en el proceso educativo.

Las dificultades de aprendizaje no se deben a una falta de inteligencia o de esfuerzo, sino que surgen a partir de la forma particular en que el cerebro procesa la información (Riviere, 1990). En el centro de nuestro enfoque se halla una comprensión que reconoce la naturaleza multifacética de la experiencia humana, permitiéndonos entender de manera más profunda estas dificultades.

El término “dificultades de aprendizaje” engloba una amplia variedad de desafíos que pueden obstaculizar la adquisición y el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para el proceso educativo (Yascaribay et al., 2024). Por ejemplo, imagine a un niño que enfrenta dificultades en el aprendizaje, no por falta de inteligencia, sino porque su cerebro procesa la información de tal manera que el aprendizaje se torna en un camino tortuoso lleno de obstáculos. De acuerdo con la Asociación Nacional de Trastornos del Aprendizaje (NADL), estos desafíos tienen una base neurológica que afecta la eficiencia del cerebro para gestionar la información.

Es fascinante y, a la vez, profundamente complejo observar cómo se manifiestan las dificultades en el aprendizaje, afectando la experiencia educativa y el desarrollo individual de cada estudiante. Las dificultades de aprendizaje pueden clasificarse en diversas categorías, entre las que se encuentran:

- **Dislexia:** Dificultad para leer y comprender textos escritos (Chacón Simón, 2021), caracterizada por problemas en la decodificación y el reconocimiento fluido de palabras. Las personas con dislexia presentan dificultades para identificar los sonidos del habla y su relación con las letras, lo cual afecta su capacidad lectora y de comprensión.
- **Discalculia:** Dificultad para entender y trabajar con números y operaciones matemáticas, (Geary, 2017) manifestándose en problemas relacionados con la adquisición de conceptos numéricos y la comprensión de la aritmética básica.
- **Disgrafía:** Dificultad en la escritura, (Muñoz y García, 2020), tanto en el aspecto mecánico como en la estructuración del contenido. Esta dificultad se

relaciona con el desarrollo y aprendizaje de la escritura, afectando la capacidad para recordar la forma de las letras y las palabras.

- **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH):** Autores como: lo definen así: “Un trastorno neurológico complejo que afecta la atención sostenida y el control de los impulsos”.

Imagine una mente que se desplaza de un pensamiento a otro, dejando tareas inconclusas y detalles por pasar por alto; no se trata de un mero episodio de distracción, sino de una lucha constante contra la hiperactividad y la impulsividad, lo que repercute en el desempeño académico, las relaciones sociales y la vida cotidiana.

El Rol Docente en la Intervención Pedagógica

Orientador y promotor del aprendizaje. El educador debe guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, creando estrategias que se ajusten a sus necesidades y ritmos. “El docente como guía debe fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, motivar a los estudiantes a responsabilizarse por su propio aprendizaje y proporcionar un enfoque meta cognitivo.” (Ponce Solórzano y Barcia Briones, 2020, p. 62). *Mediador entre el alumno y el entorno.* El profesor desempeña una función de mediación, no solo entre el contenido y el alumno, sino también entre el contexto escolar y las posibilidades de aprendizaje.

Promotor del pensamiento crítico y creativo. El educador debe estimular las habilidades de pensamiento crítico y creativo, creando entornos inclusivos que aprecien la participación y la reflexión. “El profesor debe crear posiciones que puedan colaborar, experimentar, aprender en conjunto; también incluir habilidades pedagógicas adecuadas y abrirse a la reflexión profesional.” (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, citado en Ponce Solórzano y Barcia Briones, 2020, p. 58). *Formador de valores y competencias.* El educador no solo se dedica a transmitir conocimientos, sino que también fomenta valores como la solidaridad, el respeto por la diversidad y la inclusión, además de cultivar habilidades sociales y cívicas.

El educador desempeña un papel fundamental en el apoyo a los estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizaje, ya que su función trasciende la mera transmisión de contenidos. Es imperativo que ajuste sus métodos pedagógicos para asegurar un aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades individuales de los alumnos. En este sentido, el modelo ecológico de Bronfenbrenner resulta especialmente relevante, pues destaca el papel crucial del entorno en el desarrollo del estudiante. Este modelo sostiene que, al analizar las dificultades de aprendizaje, no basta con centrarse únicamente en las limitaciones internas del estudiante, sino que es necesario considerar el contexto en el que se desenvuelve. Así, los diferentes sistemas familia, escuela y comunidad se interrelacionan e influyen significativamente en el proceso de aprendizaje, lo que exige que cualquier intervención educativa reconozca e integre estos factores contextuales (Fernández, 2004).

Existen diversos enfoques teóricos que proponen intervenciones pedagógicas adaptadas a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Dichos modelos buscan facilitar la inclusión y el éxito académico mediante estrategias que atiendan las necesidades individuales de los estudiantes. Modelo Cognitivo-Constructivista: Basado en las teorías de Piaget y Vygotsky, este enfoque asume que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias. En el contexto de las intervenciones educativas, se sugiere que los docentes diseñen actividades que promuevan el desarrollo cognitivo mediante la resolución de problemas y la interacción

Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI): Este modelo escalonado se utiliza para identificar y apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Se basa en la implementación de intervenciones educativas en tres fases, cuya intensidad se ajusta según la respuesta de los estudiantes

Fase 1: Intervenciones preventivas universales para todos los estudiantes.

Fase 2: Intervenciones más intensivas para aquellos que no responden adecuadamente en la fase inicial

Fase 3: Intervenciones individualizadas para los estudiantes con mayores Dificultades.

Estrategias Pedagógicas para la Intervención en Dificultades de Aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje representan un desafío significativo en el ámbito educativo, afectando a un considerable número de estudiantes y limitando su potencial académico y personal. La identificación temprana y la implementación de estrategias pedagógicas efectivas son cruciales para mitigar el impacto de estas dificultades y promover el éxito escolar. La presente investigación doctoral se centra en el análisis y desarrollo del rol del docente en la atención de jóvenes con dificultades de aprendizaje en el marco de su intervención pedagógica en educación básica, con el objetivo de generar aportes teóricos respecto del rol docente desde su intervención pedagógica en la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje.

A través de una revisión exhaustiva de la literatura existente y la exploración de enfoques pedagógicos emergentes, esta tesis busca contribuir al avance del conocimiento en este campo y a las teorizaciones sobre la práctica educativa en la aplicación de estrategias pedagógicas.

1. Estrategias cognitivas

Estas estrategias buscan mejorar la capacidad de los estudiantes para procesar y retener Información. Entre las técnicas se incluyen la enseñanza de métodos de memorización, el uso de organizadores gráficos y la instrucción explícita en habilidades para la resolución de problemas (Barcia-Macías y Carrión-Mieles, 2024). Además, la creación de un ambiente de aprendizaje positivo e inclusivo —donde se celebren los pequeños logros— puede aumentar la motivación y disminuir la ansiedad.

2. Estrategias emocionales

Estas estrategias tienen como objetivo fortalecer la confianza y reducir los niveles de ansiedad en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Entre ellas se encuentran el establecimiento de objetivos realistas, la promoción de la autorregulación emocional y la creación de un entorno de aprendizaje favorable. Asimismo, resulta fundamental

incorporar un enfoque en la autoeficacia, ya que los alumnos con dificultades suelen tener una percepción negativa de sus capacidades. Por ello, las actividades de intervención deben fomentar la autoestima y reconocer tanto el esfuerzo como el progreso, más allá de los resultados obtenidos.

Fundamentación Legal

La educación inclusiva se ha convertido en un objetivo fundamental dentro del sistema educativo colombiano, con el propósito de garantizar un acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan dificultades en su aprendizaje. Este enfoque no solo busca asegurar la cobertura educativa, sino también promover entornos de aprendizaje que valoren la diversidad y fomenten la equidad en las oportunidades académicas. En este contexto, la normativa colombiana ha establecido diversas regulaciones que orientan la atención pedagógica a los estudiantes con necesidades educativas especiales, asegurando que reciban el apoyo necesario para su desarrollo integral.

La Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), establece la normativa que regula el servicio público de educación en el país. Establece que la educación es un proceso continuo, personal, cultural y social, basado en la dignidad humana, los derechos y deberes, y orientado hacia el desarrollo integral de la persona. Sus puntos primordiales son:

Organización del sistema educativo: Define la educación formal (preescolar, básica y media), la educación para el trabajo y el desarrollo humano (anteriormente conocida como no formal) y la educación informal. La educación formal se organiza en tres niveles: preescolar (mínimo un grado obligatorio), básica (nueve grados: cinco de primaria y cuatro de secundaria) y media (dos grados).

Responsabilidad compartida: El Estado, la sociedad y la familia deben asegurar la calidad y el acceso a la educación, siendo el Estado el encargado de liderar el seguimiento y la mejora continua del sistema educativo.

Fines de la educación: Persigue el desarrollo completo de la personalidad, la formación en valores, el respeto a los derechos humanos y la preparación para la vida y el trabajo. Cobertura y calidad: El Estado debe garantizar la cobertura educativa y fomentar la calidad a través de la formación docente, la innovación, la investigación y la evaluación constante.

Participación y autonomía: Reconoce la autonomía escolar y la posibilidad de que particulares, comunidades y entidades sin ánimo de lucro ofrezcan el servicio educativo bajo la regulación estatal.

En conclusión, la ley establece el marco para una educación integral, inclusiva y de calidad, con responsabilidad compartida y un enfoque en el desarrollo humano y social.

El artículo 68 de la Constitución Política de Colombia establece que los individuos tienen la posibilidad de crear establecimientos educativos, y la ley definirá las condiciones para su establecimiento y administración. Además, se requiere la participación de la comunidad educativa en la gestión de las instituciones educativas. La enseñanza debe ser impartida por personas con reconocida competencia ética y pedagógica, asegurando así la profesionalización y dignificación de la labor docente. También se reconoce el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos menores y se prohíbe la obligatoriedad de la educación religiosa en los establecimientos estatales. Asimismo, se protege el derecho de los grupos étnicos a recibir una educación que respete y fomente su identidad cultural. Finalmente, se establece que la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas, mentales o capacidades excepcionales son responsabilidades especiales del Estado.

La Ley Estatutaria 1618 de 2013 de Colombia es una norma estatutaria cuyo objetivo principal es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad. Para ello, establece medidas de inclusión, acciones afirmativas y ajustes razonables, buscando eliminar toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009, que incorpora la

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Entre sus aspectos de mayor interés para esta ley están:

Obliga a todas las entidades públicas, en todos los niveles (nacional, departamental, municipal, distrital y local), a incorporar políticas públicas de discapacidad en sus planes de desarrollo y a destinar recursos para su implementación. Define conceptos fundamentales como inclusión social, acciones afirmativas, accesibilidad, barreras (actitudinales, comunicativas y físicas), rehabilitación funcional e integral, y enfoque diferencial.

Establece principios como la dignidad humana, respeto, autonomía, igualdad, equidad, justicia, inclusión, no discriminación y participación activa de las personas con discapacidad. Garantiza derechos en áreas como salud, educación, protección social, trabajo, transporte, cultura, recreación, deporte, vivienda, turismo y participación ciudadana y política. Exige la eliminación de barreras y la adaptación de entornos, servicios y comunicaciones para asegurar la igualdad de oportunidades y el acceso pleno a la sociedad. En síntesis, la Ley 1618 de 2013 es el marco legal que promueve la inclusión y protección de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia, haciendo responsables a las autoridades públicas de su cumplimiento efectivo en todos los ámbitos de la vida social.

La ley más reciente que es la 2216 del 23 de junio del 2022., promueve la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje en Colombia, desde la primera infancia hasta la educación media, en todas las instituciones públicas y privadas del país. Respecto al rol docente en la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje en educación básica, la ley establece que:

- 1) El Ministerio de Educación Nacional debe establecer orientaciones y lineamientos para que las secretarías de educación implementen planes de formación docente acorde a las necesidades de los educadores y los estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje;
- 2) Las instituciones educativas privadas, en el marco de su autonomía, deben capacitar a su personal docente en la atención pedagógica de estos estudiantes.;
- 3) La atención educativa no debe ser individualizada ni

excluir a los estudiantes, sino promover su vinculación y permanencia en el aula regular mediante estrategias que consideren sus características particulares para favorecer su desempeño académico y social; 4) La comunidad educativa, incluyendo los docentes, debe apoyar una dinámica de enseñanza-aprendizaje exitosa que integre a estos estudiantes; 5) Además, las secretarías de educación y los establecimientos deben implementar ajustes Metodológicos, tecnológicos e infraestructurales para minimizar las barreras en el Aprendizaje y la participación efectiva de estos estudiantes, asegurando condiciones de Equidad.

En resumen, el papel del docente según la Ley 2216 de 2022 implica formación específica, aplicación de estrategias inclusivas en el aula regular y participación activa en un entorno educativo que favorezca el desarrollo integral y la permanencia de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación básica.

Por su parte, las resoluciones y normativas oficiales aportan el marco regulatorio y las directrices necesarias para enmarcar el estudio en un contexto legal vigente. Estas disposiciones garantizan la validez y legitimidad de los procesos y procedimientos aplicados, brindando certeza y respaldo jurídico a las acciones emprendidas. Por lo tanto, es fundamental identificar y analizar las principales resoluciones que definen el ámbito normativo pertinente, asegurando una comprensión integral y actualizada de los requisitos legales aplicables.

Al respecto, las Regulaciones como la Resolución 2565 de 2003 –que define la estructura del Programa de Educación Inclusiva–; el Decreto 366 de 2009, que regula los servicios de apoyo pedagógico para estudiantes con necesidades educativas especiales; y la Ley 1098 de 2006, que protege el derecho de los niños y adolescentes a recibir una educación adecuada, han sido fundamentales en la formulación de políticas educativas orientadas hacia la inclusión.

Estas normativas han facilitado la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, la asignación de recursos y el fortalecimiento de la formación docente, contribuyendo a la creación de una educación que reconozca y atienda las necesidades individuales de cada estudiante. No obstante, la aplicación de dichas normativas aún

enfrenta desafíos relacionados con la capacitación docente, la disponibilidad de recursos y la sensibilización de la comunidad educativa, lo que resalta la necesidad de avanzar hacia prácticas verdaderamente inclusivas.

Por su parte, Decreto 1075 del 2015. Establece que: El Ministerio de Educación Nacional es la institución encargada de liderar el sector educativo, con el propósito de alcanzar los siguientes objetivos: 1. Crear políticas y lineamientos para garantizar que el sector educativo reciba un servicio de alta calidad con acceso equitativo y permanencia en el sistema.

La Resolución 2565 de 2003 establece el marco del Programa de Educación Inclusiva en Colombia, definiendo las condiciones y directrices que deben seguir las instituciones educativas para atender a los estudiantes con necesidades especiales. Asimismo, el Decreto 366 de 2009 regula los servicios de apoyo pedagógico, enfocándose en la formación docente, la asignación de recursos y la implementación de estrategias inclusivas dirigidas a estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Adicionalmente, la Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, consagra el derecho de los niños y adolescentes a recibir una educación de calidad, adaptada a sus necesidades específicas.

Esta legislación es fundamental para garantizar la educación de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, al enfatizar la responsabilidad del Estado en la provisión de recursos y estrategias adecuadas para su desarrollo integral.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Paradigma de la Tesis

El proceso de investigación científica, definiendo tanto la visión del mundo como los métodos y procedimientos para abordar un fenómeno de estudio. Según Hernández Rojas (1998), un paradigma comprende la problemática a investigar, fundamentos epistemológicos, supuestos teóricos y prescripciones metodológicas, que en conjunto establecen un contexto legitimador para evaluar Soluciones. Por su parte, Flores (2004) señala que el paradigma, “es El paradigma en la tesis doctoral, se concibe como el marco conceptual que guía y orienta un sistema de creencias sobre la realidad que influye en la percepción del investigador y su postura frente al fenómeno. Además, Guba y Lincoln (1994) destacan la importancia de que el investigador se posicione claramente en un paradigma que dirija su aproximación hacia el objeto de estudio, legitimando así lo que es válido y razonable dentro de la investigación

Ahora bien, en la misma sintonía de lo que se viene planteando, hay que decir que el paradigma de la investigación que se utilizará aquí como base para interpretar el conocimiento que se va a generar, se corresponde con la tendencia postpositivista, en el sentido de encontrar en el fenómeno de estudio la verdad que supera lo sensible o tangible, y que llega hasta el núcleo esencial estructural, que puede ser identificado a través de significados lingüísticos, representacionales, construidos en la conciencia, pues allí se crean los argumentos para llegar a entender de qué se trata cada objeto de estudio, desde su complejidad constitutiva, incluyendo trascendentalmente lo objetivo y subjetivo para crear una referentes sobre una verdad que es auténtica, no tiene réplica y no puede estar dada para la estandarización, en este caso vinculado con el proceso de formación de jóvenes con dificultades en los aprendizajes. En correspondencia con

todo esto, y de acuerdo con las aspiraciones de la posible tesis, Martínez (2013), asegura:

Quizá la razón que lleva a esta multiplicidad de términos que se emplean para denominar a este paradigma de investigación es por la base epistemológica construccionista... La base epistemológica de este paradigma es el construccionismo de Seymour Papert (s.f) que se detona a partir de la concepción de aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso. Así que el conocimiento será el producto del trabajo intelectual propio y resultado de las vivencias del individuo desde que nace.

En correspondencia con lo descrito hasta aquí, este será el camino expedito para llegar al conocimiento, pues el saber a obtener no se considera como un proceso de captación sensible del objeto inmutable e independiente del sujeto que conoce, sino que, por el contrario, el concepto que se da aquí y el proceso para acceder a la verdad surge de un proceso de elaboración intersubjetivo, de complejidad en la elaboración de un saber y ese saber empieza a cobrar sentido desde las posibilidades de reflexión, comunicación, diálogo y comparación constante sobre los elementos constitutivos, la existencia, así también las condiciones que conforman el ser del acto educativo y de las intervenciones pedagógicas, que se utilizan para generar una mediación o inclusión con estudiantes que tienen dificultades en los aprendizajes, tal como lo desea conocer el autor de la presente investigación, que se desenvuelve en el contexto laboral al que pertenece.

Desde este punto de vista, el conocimiento a alcanzar en el presente proyecto pretende ser dialéctico, recíproco y surge del proceso de construcción complementario para generar una construcción auténtica, contextual, vinculada con lo que acontece en la realidad, pero también como es percibida y concebida por aquellos que forman parte del escenario de estudio. Para que esto sea posible, es importante que la posible tesis pase por varios referentes que le ayuden no solo a captar referentes vivenciales del objeto de estudio, sino que comience el proceso de interpretación consecuente con lo que va emergiendo, que en este caso tiene que ver con el proceso de intervención

pedagógica orientado a la atención de jóvenes con dificultades en los aprendizajes, tal como se presentará en lo sucesivo.

Enfoque de la Tesis

En este capítulo, del presente estudio doctoral, se elucidaron todos los criterios y pasos a tomar en cuenta para abordar el objeto de estudio de manera asertiva, de manera que los esfuerzos que se presentan invertir en el proceso de construcción del conocimiento, sobre la intervención pedagógica que utilizan los docentes, para atender jóvenes con dificultades de aprendizaje, específicamente en bachillerato de Floridablanca – Santander. Es así como, describe el marco metodológico empleado en esta investigación doctoral, detallando los procedimientos y técnicas utilizados para abordar la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos. Se justifica la elección de un enfoque y se explican los criterios de selección de los informantes claves, los instrumentos de recolección de datos y los métodos de análisis. Este marco metodológico asegura la rigurosidad y validez de los resultados obtenidos, permitiendo una comprensión profunda y sistemática del fenómeno estudiado

Para que lo anterior se pueda plantear de manera clara y argumentada, es importante que cada uno de los preceptos epistemológicos se empiecen a presentar y a construir aquí; es por eso que hay que declarar el presente estudio como cualitativo, es decir, aquel que está orientado a la comprensión espontánea, auténtica y trascendental de los hechos, deslindada sin dudas del sistema homogéneo de comunicación en la investigación, y con códigos lingüísticos comunicacionales y discursivos, que superan lo establecido por la tradición metodológica en los planos de las ciencias sociales, pero hoy más que nunca se quieren abordar con espontaneidad, sutileza y complejidad propio de la naturaleza de los objetos de estudio que coinciden como fenómenos de investigación.

Así la investigación cualitativa se refiere, según Martínez (2013), de la siguiente manera: “(este nombre se usa para distinguirlo del enfoque cuantitativo) su objeto es el

desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes” (p.3), de allí la posible tesis doctoral apuntará al reconocimiento del objeto de estudio a la luz de las demandas fundamentales del autor, y también de lo que naturalmente se ha comprendido como el ser del objeto de estudio que en este caso obedece a la atención de niños con dificultades en los aprendizajes, a partir de intervenciones pedagógicas que, se presumen están problematizadas, pero se desean interpretar debidamente en la actualidad.

Desde esta perspectiva, el enfoque permitirá que las representaciones de la realidad se den a través de un sistema de discursivo espontáneo y dialéctico, que pueda utilizar un sistema comunicacional con el propósito de dar respuesta a las demandas del fenómeno de estudio, y se pueda representar un conocimiento que favorezca la obtención del conocimiento al respecto y se pueda generar el modelo que figure la verdad sobre las intervenciones pedagógicas en niños con dificultades en los aprendizajes, conforme con las necesidades del estudio y de la tesis que se quiere desarrollar aquí. Así, la construcción, elaboración de referentes a partir del modelo que se quiere configurar desde lo teórico, tiene su concreción en los procesos de enseñanza en jóvenes con necesidades educativas especiales, por su condición de dificultades en el aprendizaje y, con la certeza que el sistema de representación epistémica va a ser la metodología cualitativa pudiera ayudar a conocer la verdad al respecto.

Método para la Tesis

Ahora bien, para que esta comprensión profunda sea factible, no es suficiente partir de una teoría del conocimiento científico predefinida como el pos positivismo o el paradigma interpretativo. Se necesita, más bien, un enfoque metodológico que permita explorar los significados subjetivos que los actores educativos atribuyen a su experiencia. En este sentido, la investigación se orientará desde la fenomenología, como un medio para acceder a las vivencias, percepciones y significados que surgen en torno a los procesos pedagógicos aplicados en la formación de estudiantes con

dificultades de aprendizaje en la educación básica secundaria de la Institución Educativa Madre del Buen Consejo, en Floridablanca.

Al respecto se realizó el análisis fenomenológico, desde la metodología cualitativa que busca comprender y describir las experiencias vividas desde la perspectiva de quienes las experimentan. Este tipo de análisis se desarrolló en varias etapas clave que permiten profundizar en la esencia de los fenómenos estudiados. Inicialmente, se realizó una descripción detallada de las experiencias, seguida de la Identificación de significados relevantes y la agrupación de estos en temas o categorías.

Posteriormente, se lleva a cabo una interpretación, cumpliendo con las etapas que revelaron las estructuras subyacentes de la experiencia, logrando así una comprensión más profunda del fenómeno en estudio. Las etapas generales de un análisis fenomenológico hermenéutico incluyen Según (Martínez, 2004) son:

1. *Clarificación de presupuestos (fase previa)*: Consiste en identificar y suspender prejuicios, creencias y teorías para aproximarse al fenómeno con mente abierta. Se busca la epokhé o reducción fenomenológica para evitar sesgos.

2. *Recoger la experiencia vivida (etapa descriptiva)*. Obtención de información directa mediante entrevistas, observaciones o relatos, buscando describir fielmente la experiencia de los participantes.

3. *Reducción fenomenológica o estructural*: El Análisis profundo de los datos descritos para encontrar la esencia del fenómeno, extrayendo temas centrales, clasificando experiencias, realizando codificación abierta y definiendo caracterizaciones detectadas.

4. *Definición conceptual y construcción de significados*:. Se conceptualizan las categorías emergentes y se integran para formular nuevos entendimientos del fenómeno, con elaboración de hallazgos e incluso nuevos constructos teóricos.

5. *Discusión, interpretación y aportes teóricos*: Se contrastan los hallazgos con la literatura previa y se presentan las contribuciones teóricas y prácticas del estudio.

Desde esta perspectiva, el objetivo no será construir una teoría objetiva ni codificar patrones inductivamente, sino revelar, a través del análisis hermenéutico, cómo los docentes viven su práctica pedagógica y cómo interpretan su rol en relación con las necesidades educativas específicas de sus estudiantes. Esta ruta implica escuchar atentamente los relatos de los actores, identificar estructuras esenciales de sentido y

comprender el mundo desde su experiencia primaria. En lugar de generar categorías cerradas, se buscará alcanzar una comprensión profunda, situada y abierta, respetando la riqueza de la diversidad vivida.

En coherencia con lo anterior, se adopta el método fenomenológico como el camino adecuado para responder a las preguntas planteadas, dado que permite una aproximación intencionada, reflexiva y ética a la experiencia educativa, no como un hecho externo, sino como un fenómeno vivido por quienes participan en ella. Por lo tanto, la tesis se guiará por este enfoque para revelar las significaciones subyacentes en las prácticas pedagógicas que emergen ante la presencia de estudiantes con dificultades de aprendizaje, considerando no solo lo que ocurre en el aula, sino cómo es vivido y resignificado por los docentes, desde su subjetividad.

Siguiendo la tradición de Edmund Husserl (1970), este enfoque se basa en el principio de "ir a las cosas mismas", lo que implica la suspensión de prejuicios y teorías previas para captar la esencia de las experiencias tal como se presentan en la conciencia de los sujetos. En este contexto, se busca revelar cómo los docentes viven y comprenden su rol al enfrentar las complejidades que surgen al atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Asimismo, se considera el pensamiento de Maurice Merleau-Ponty (1945), quien enfatiza que la experiencia es corporal, situada y relacional, es decir, que el significado se construye en el encuentro concreto con el mundo y con los otros. Desde esta perspectiva, la investigación no tiene como objetivo construir categorías cerradas ni explicar conductas desde un esquema causal, sino interpretar los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas, entendiendo que cada experiencia es única, encarnada y contextual.

Por ello, se empleará una metodología fenomenológica hermenéutica, inspirada en, Martin Heidegger (1927): cuyo propósito es explorar los significados esenciales de una experiencia vivida que incluye procesos de destrucción, reducción y construcción fenomenológica, centrándose en la comprensión del ser como "Dasein" o ser-en-el-mundo, a través de narrativas, entrevistas a profundidad y descripciones ricas en detalle. Este método permitió, por lo tanto, captar las dimensiones ocultas o implícitas

de las acciones pedagógicas, a partir de lo que los propios actores relatan sobre su quehacer, sus emociones, decisiones y dilemas éticos. El interés investigativo no radica en teorizar desde la distancia, sino en comprender desde dentro cómo los docentes experimentan la intervención pedagógica ante las necesidades de sus estudiantes, cuáles son sus intuiciones, sus resistencias, sus sentidos de logro y de frustración, y qué valores subyacen en sus prácticas cotidianas. En consecuencia, esta tesis sostiene que solo a través de un proceso reflexivo e interpretativo, que respete la subjetividad y la voz del docente, será posible iluminar el sentido profundo de las acciones pedagógicas inclusivas, reconociendo su complejidad.

Nivel Epistémico del Proyecto

Con los fundamentos epistémicos y el método claro, no está de más develar el alcance que puede tener la investigación, es decir, de acuerdo con el tipo de conocimiento que se va construyendo, cómo se va a representar el objeto de estudio y cuál es la verdad que se va a generar, que implicaciones y qué aspectos están relacionadas con el tema seleccionado para el proyecto.

Desde este punto de vista, se quiere llegar en la posible tesis a un nivel explicativo-interpretativo, claro está que tiene desde las posibilidades comprensivas de los métodos cualitativos, y desde las oportunidades de la consolidación de una verdad que no solo llegue a mostrar los elementos constitutivos de la intervención pedagógica que se lleva a cabo, en pro de satisfacer las demandas de la atención pedagógica de jóvenes con dificultades en los aprendizajes, sino que, además, se llegue a entender cómo se concibe esto en la realidad de los actores involucrados y, al mismo tiempo, las implicaciones todo tiene sobre el proceso de formación que se da en la actualidad en secundaria. En correspondencia con esto Martínez (2013), aseguran:

Así, hablando de investigación cualitativa (este nombre se usa para distinguirlo del enfoque cuantitativo) su objeto es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las

intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes. (p.5).Entonces el propósito trascendental es llegar a comprender el modelo teórico de la formación actual de los estudiantes con dificultades de los aprendizajes desde el protocolo Pedagógico utilizado en básica secundaria, de manera que se tenga una noción de la realidad y, al mismo tiempo, se generen algunos puntos de argumentación que referencien prácticas actuales y futuras, de manera que se prevengan algunas debilidades e inconsistencias polémicas que puedan surgir, pero también se logre orientar hacia el deber ser de la formación de estudiantes de secundaria con esta condición, que propugne unas intervenciones pedagógicas adecuadas y efectivas, vinculadas directamente con lo real, contextual y disciplinar del fenómeno objeto de la investigación.

Diseño de la Tesis

Para que lo antes elucidado se pueda cumplir, es importante, muy importante que los datos cualitativos provengan del contexto donde está contenida la verdad objeto de investigación, y para que esto sea posible el diseño de la investigación debe ser “de campo”, es decir, que tenga un referente en la realidad de estudio y, desde este punto de vista, pueda tener un lugar para la existencia del fenómeno de estudio, con manifestación en un escenario sociocultural, que abrirá las puertas para el logro de un conocimiento adecuado a las necesidades y carencias de la autora de la tesis, que desean ser subsanadas a través de las posibilidades de la investigación.

De esta manera, el campo de estudio estará definido por el contexto de educación básica secundaria, en la Institución Educativa Madre del Buen Consejo de Floridablanca, en el marco de su alcance como entidad oficial para la formación de los colombianos que acuden para prepararse efectivamente, para afrontar la vida con atino y asertividad, y esto vaya en la misma dirección de los fines teleológicos de la formación trascendental, y este será el conocimiento que va a surgir espontáneamente a partir de los referentes testimoniales acerca de la realidad en investigación.

Para que esto sea posible, Martínez (2013), asegura que se debe “asumir una visión global y dialéctica de la realidad educativa por ser ésta una práctica social que no escapa

a las condiciones ideológicas, económicas, políticas e históricas de su entorno” (p.8), esta visión empieza a emerger cuando el saber cotidiano y coloquial está en la palestra para que se genere la oportunidad interpretativa, que abrirá paso al surgimiento de un tipo de saber que dé respuesta a las necesidades del autor, en donde se configure un saber científico, se construya un fundamento para el ámbito disciplinar involucrado, que en este caso tiene relación con las intervenciones pedagógicas para la atención de estudiantes con dificultad en los aprendizajes en básica secundaria.

Fases de la Tesis

Desde los planteamientos que se han generado, todo puede ser posible si el proceso y la trascendencia a seguir en la investigación, se corresponde en líneas generales con la idea de la fenomenología según Husserl(1976), pues en sus ideas generales y a través de un parafraseo se puede entender que debe existir una formulación del proyecto, donde se instauran elementos contextuales y problematizadores, que dan origen al desarrollo y aplicación del estudio, pero también esto tiene que ver con la posibilidad de plantear todos los referentes teóricos, el estado del arte y las bases argumentativas que pudieran terminar de dar sentido a los alcances de la investigación. En este mismo sentido también se debe planificar la aplicación de todo un mecanismo metodológico, capaz de dar respuesta a las demandas del autor, a la naturaleza del estudio y las metas que se han propuesto en cada uno de los objetivos.

En esta misma sintonía, y de acuerdo con lo último que se comentó, es importante decir que la tesis tuvo tres momentos claves; el primero puede ser considerado como acercamiento a la realidad considerando las categorías iniciales del objeto de estudio, otro basado en el proceso de codificación, consecuente con la idea de análisis e interpretación de las categorías y subcategorías y su relación con los códigos generados a partir del análisis aplicado a las entrevistas realizadas a cada informante clave, constante como procedimiento medular en el estudio y, en últimas instancia la estructuración de la teorización que dio paso a los aportes teóricos producto de la

interpretación, aunado a los hallazgos del estudio, que sale espontáneamente a partir del tratamiento analítico de la información,

También, la disposición de toda la voluntad del espíritu y la conciencia humana que estará dispuesta hacia la construcción de un conocimiento auténtico para dar respuesta a las demandas esenciales del estudio, el cual, para este caso estuvieron vinculadas con las intervenciones pedagógicas que hacen los docentes de básica secundaria, para la formación de estudiantes con dificultades en los aprendizajes, como presunto obstáculo en el proceso de preparación en relación con las demandas de estos tiempos, y de la función docente o del cometido que se debe cumplir en últimas instancias.

En esa misma línea, el estudio y el desarrollo de la tesis se ejecutó con el apoyo técnicas e instrumentos de recolección de información, que permitieron generar conocimientos veraces y asertivos, en correspondencia con las demandas complejas de los datos que brotan de la realidad de estudio, por lo cual, no se puede improvisar con la selección de los informantes clave y del escenario, que fueron punto de partida para luego llegar a generar el proceso de interpretación que respondió a las demandas de hallazgos de la verdad y, desde ahí, se generaron aportes teóricos con base en un conocimiento genuino auténtico y original, con los referentes que inductivamente se fueron elaborando para la interpretación y el conocimiento de los procesos de intervención pedagógica que se realiza por el rol docente en atención a estudiantes con discapacidades, específicamente con dificultades en los aprendizajes.

Técnica e Instrumento de Recolección de Información

Para que esto fuera posible, se elucidaron los aspectos técnicos que conformaron los protocolos de intervención y desarrollo del estudio, de manera que los objetivos fueron alcanzados, y la recolección de las manifestaciones del fenómeno de estudio, así como la oportunidad de hallazgos de contenidos, que facilitaron la construcción de una verdad, muy cercana a la realidad en interpretación, Con base en esto, lo primero que se realizó fue definir las técnicas y los instrumentos de investigación que,

en este caso, tuvieron que ver con la posibilidad de basarse solo en una sola técnica y en un instrumento, debida a las intencionalidades de la autor, y las oportunidades que brinda la Fenomenología de Husserl(1976) como método apto a ser aplicado en el enfoque cualitativo.

De acuerdo con lo que se ha venido planteando, es importante tomar en cuenta los fundamentos de Pérez (2004), autora que asegura que: “La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.30), de ahí surge entonces la suspicacia de utilizar como técnica de investigación la entrevista, por favorecer la obtención de un conocimiento que conlleve a recolectar contenido discursivo de los informantes, propiciados por las preguntas y las conversaciones que se generen y, desde esta perspectiva metodológica, se generarán interrogantes relacionadas con el tema de investigación, para que aporten referentes que fueron interpretados.

Obviamente, la técnica fue acompañada de un instrumento de recolección de información, que en este caso tiene que ver con el guion de entrevista semiestructurado, con preguntas específicas y particulares relacionados con los descriptores de la investigación y las categorías que lo constituyen, facilitó el alcanzar el epicentro de las necesidades de la autor de la investigación y, desde este punto de vista, se logró obtener suficientes argumentos para la comprensión del fenómeno objeto de la investigación, que en este caso fueron vincularon con la intervención pedagógica, y la atención a los estudiantes con dificultades de los aprendizajes.

Es pertinente, aclarar que, la entrevista semiestructurada se conformó de las preguntas planificadas, también hay que decir que surgieron otras más que satisficieron las demandas del autor, cubriendo los vacíos que fueron dejando las otras preguntas que se desarrollaron. En definitiva, tanto la técnica de la entrevista como el guión de entrevista semiestructurado, apoyo el acceder a la verdad de la formación de jóvenes de básica secundaria, con la condición de dificultades de los aprendizajes, desde las posibilidades de las intervenciones pedagógicas.

Escenario e Informantes Clave

De acuerdo con lo que se ha proyectado hasta aquí, es importante que se entienda que estos instrumentos tuvieron cabida en la Institución Educativa Madre del Buen Consejo de Floridablanca, Departamento del Santander, específicamente en lo que respecta a básica secundaria y lo que guarda relación con el proceso de formación de estudiantes con dificultades en los aprendizajes. Desde las oportunidades que brinda la intervención pedagógica de básica secundaria, como espacio formal e institucionalizado para propiciar en los educandos estímulos que generen nuevos aprendizajes y situaciones de preparación, que tengan trascendencia en la vida, en la cotidianidad y frente a las necesidades de la vida diaria, que son consecuentes con la proyección de la educación para intentar solucionar problemas en lo personal, pero también en lo sociocultural. Para dar fundamento a todo lo que se ha descrito hasta aquí, conviene citar entonces a Pérez (2004), autora que asegura:

El autor en la postura de investigador cualitativo se sensibilizó a los efectos que el mismo causó sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho que es naturalista es decir que interactuó con los informantes de un modo natural y no intrusivo. (p.47). De ahí que, definir el escenario en primeras instancias se convierte en el punto de partida, para mostrar a cualquier lector la naturaleza de los esfuerzos académicos que se quieren invertir, en pro de acceder a la verdad la intervención educativa en estudiantes con dificultades de aprendizajes de básica secundaria en el municipio de Floridablanca, departamento del Santander, a partir de las oportunidades que ofrece la intervención pedagógica, y de todas las virtudes que ofrecen las situaciones de aprendizajes prestas para este fin.

En correspondencia con lo descrito, hay que empezar a decir que, en la Institución Educativa Madre del Buen Consejo de Floridablanca, se ha dispuesto como una institución encargada de preparar personas con las condiciones de secundaria, respondiendo a necesidades específicas que requiere el contexto colombiano, y

santandereano, en correspondencia con las demandas de desarrollo tecnológico, científico y cultural de la sociedad que es escenario de investigación en correspondencia con las demandas del ser humano, sin excluir las demandas de los estudiantes con discapacidades, específicamente los de dificultad de aprendizajes, un grupo poblacional con condiciones que integran al desarrollo de la presente investigación.

En este orden de ideas, se ha decidió seleccionar a la Institución Educativa Madre del Buen Consejo, porque el autor del estudio se desenvuelve académica y profesionalmente en este escenario, en correspondencia con los problemas teóricos y prácticos que él presume como posibles debilidades y carencias en el contexto, y por la presencia de un grupo significativos de estudiantes con dificultades de los aprendizajes, pues la atención de personas con esta condición requieren de una mayor disposición de los docentes y de todo el entorno educativo, siempre para transformar todas las debilidades y amenazas, al menos en oportunidades a partir de los posibles procesos que se le pueden aplicar desde lo teórico, para el logro significativo de seres humanos que requieren de un proceso de intervención trascendental, desde la intervención pedagógica que hacen los docentes de básica secundaria, en el contexto de Floridablanca, Santander.

Pero esto no es todo, no solo se requiere del espacio donde se imparten intervenciones pedagógicas en el contexto de Floridablanca, y en relación con estudiantes con dificultades de aprendizajes, sino que también se requiere de la precisión de algunos sujetos que se han podido identificar de ahí, y son los mismos que contienen la verdad acerca del objeto de estudio y de la problemática de gestión de procesos educativos que verdaderamente generen cambios, y efectos positivos en los educandos y en las habilidades que estos puedan desarrollar, siempre alcanzando fines antropológicos y socioculturales para el desarrollo de los educandos con necesidades específicas y trascendentales, que no se pueden obviar a pesar de la condición que estos tengan, aplicables a las distintas esferas de la existencia humana, aun cuando existan dificultades en los aprendizajes.

Desde este punto de vista, se puede comprender que el autor de la tesis doctoral, se interesó por las situaciones y los acontecimientos que van emanando de manera espontánea, pero que tienen una connotación problematizadora, en correspondencia con lo que se ha planteado hasta aquí. A este tipo de sujetos, se les denomina en la investigación cualitativa contemporánea como “informantes clave”, pero anteriormente Glasser y Strauss (1967), igual le llamaban muestreo y al respecto aseguraron: “Se parte de una muestra representativa basándose en leyes del azar con el fin de generalizar” (p.24), siempre y cuando esto sea posible por las condiciones epistemológicas del estudio, y bien se ha dicho que aquí no tendrá el nombre de muestreo, sino por el contrario se seleccionarán unos sujetos que estén vinculados con las realidades subjetivas percibidas por el autor de la posible tesis, en función de sus necesidades cognoscitivas y epistémicas que orientaron los objetivos de la investigación.

De lo antes expuesto, hay que destacar por encima de todos los aspectos, algunos criterios que fueron tomados en cuenta por el investigador para que se pueda responder a las demandas del conocimiento que se quiere hacer emerger, sobre la atención y formación de estudiantes con dificultades en los aprendizajes, a partir de las intervenciones pedagógicas en básica secundaria que se pueden disponer en las distintas áreas en la Institución Educativa Madre del Buen Consejo de Floridablanca, en las distintas áreas de desenvolvimiento del ser humano, y para esto, se construirá la siguiente tabla, que vaya en correspondencia con las necesidades de la tesis que aquí se formula:

Cuadro N° 1

Organización de los informantes clave

Códigos	Informante	Cantidad	Nivel	Criterios
----------------	-------------------	-----------------	--------------	------------------

I1:I2 I3:I4 I5:I6	Docentes	6	Básica Secundaria	Actor que forma parte del escenario que se ve problematizada, en cada uno de sus roles y con cada una de sus funciones. Tener tres años de participación, como mínimo en el escenario formal de investigación.
--	----------	---	----------------------	---

Fuente: Tinjacá 2025

De acuerdo con lo descrito, toda la información de los sujetos que participaron en el estudio se describieron en la primera tabla y, de ellos emerge la información que sirvió de base para llegar al proceso de comprensión de los procesos educativos que giran en torno a las demandas de la formación de estudiantes con dificultades en los aprendizajes, y con este reconocimiento, se identificaron las potencialidades y dificultades en torno a la atención de los procesos de atención de este tipo de personas. Con toda esta información, es bueno ahora iniciar con el proceso de interpretación de la realidad y, desde esta perspectiva, se generan conocimientos sobre las intervenciones pedagógicas que realizan los docentes de secundaria, para responder a las demandas de formación de los educandos con esta condición, que no limita los alcances de una educación secundaria, pero se deben aprovechar las virtudes de estos tiempos en torno a la inclusión educativa y, la construcción de potencialidades de la persona, a pesar de las limitaciones que pueda tener, pero que a fin de cuentas se desean conocer e intervenir en función de las necesidades del autor de la investigación.

Interpretación de la Información

Conforme a lo expuesto hasta este momento, es pertinente dirigir ahora la atención hacia el tratamiento e interpretación de la información obtenida a través de los instrumentos diseñados en la metodología cualitativa. Desde la perspectiva fenomenológica, el análisis no busca generar teorías emergentes ni clasificar los datos

mediante codificaciones inductivas, sino comprender en profundidad los significados que los actores sociales otorgan a sus experiencias vividas.

La fenomenología, especialmente en su dimensión hermenéutica, tal como ha sido desarrollada por autores como Max van Manen (1990) y Paul Ricoeur (1981), sostiene que el investigador debe sumergirse en los relatos de los participantes, no para fragmentarlos, sino para interpretarlos en su totalidad, reconociendo su profundidad emocional, ética y contextual. Esta interpretación se lleva a cabo a través de un proceso reflexivo que implica descripción, reducción fenomenológica e interpretación hermenéutica, con el objetivo de alcanzar las estructuras esenciales del fenómeno investigado.

En esta investigación, el fenómeno en cuestión corresponde a las vivencias de los docentes frente a la intervención pedagógica dirigida a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, una vez recolectadas las narraciones mediante entrevistas en profundidad o relatos escritos, se procederá a leerlas cuidadosamente en varias etapas: Lectura comprensiva: acercamiento respetuoso y abierto al texto, suspendiendo juicios (epoché) para captar el fenómeno tal como se presenta. Señalamiento de unidades de significado: identificación de frases o fragmentos especialmente relevantes que expresan vivencias clave. Agrupación en temas existenciales: clasificación de las unidades en torno a grandes dimensiones del fenómeno (por ejemplo: frustración, esperanza, estrategia, vínculo con el estudiante).

Interpretación hermenéutica: confrontación del texto con la experiencia del investigador y con referentes teóricos, para profundizar el sentido de lo vivido. Redacción fenomenológica: creación de descripciones narrativas detalladas, que capturen la esencia del fenómeno, sin simplificarlo a categorías mecánicas.

Este proceso tiene como objetivo revelar la experiencia pedagógica en su totalidad, reconociendo la voz de los docentes como fuente de conocimiento. No se pretende, por lo tanto, desarrollar una teoría universal, sino acceder al significado profundo que ellos otorgan a sus acciones, emociones y decisiones en el contexto de la enseñanza

inclusiva. De este modo, el tratamiento de la información se transforma en un acto interpretativo riguroso y ético, donde el investigador actúa como mediador entre el testimonio vivido y la comprensión académica del fenómeno.

Criterios de Rigor Científico

En el tratamiento de la información desde un enfoque fenomenológico, se considera crucial entender que el acceso al conocimiento no se logra mediante la verificación o la comparación inductiva de incidentes, sino a través de la interpretación profunda de las experiencias narradas por los participantes. El sentido de verdad en esta perspectiva no se impone desde categorías previas, sino que surge del encuentro entre el investigador y la experiencia vivida del otro, mediada por la palabra, la escucha y la reflexión. Por lo tanto, interpretar las narraciones de los docentes implica abrirse a la dimensión fenomenológica de su mundo vivido, sin fragmentarlo ni reducirlo a explicaciones causales o codificaciones mecánicas.

En este proceso, la autenticidad de los significados se considera fundamental. La interpretación no busca imponer un conocimiento “novedoso” por originalidad teórica, sino captar con profundidad los sentidos que los sujetos atribuyen a su práctica pedagógica, especialmente cuando enfrentan los desafíos de la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por ello, la validez del conocimiento generado no reside en su repetitividad o contrastación estadística, sino en su capacidad de resonar fielmente con quienes vivieron la experiencia. Si los participantes reconocieran en el texto final una expresión fiel, respetuosa y comprensiva de lo que compartieron, entonces podríamos afirmar que el conocimiento obtenido es legítimo, ético y transformador.

Desde esta perspectiva, el criterio de verdad se relaciona con lo que Ricoeur (1981) denominó “veracidad por reconocimiento” y con la idea de “resonancia fenomenológica” (van Manen, 1990), donde lo interpretado adquiere validez por su capacidad de reflejar, con profundidad humana y comprensiva, lo que ha sido vivido.

El análisis, entonces, no consiste en sistematizar categorías teóricas, sino en desvelar sentidos a través de un proceso reflexivo en el que el investigador actúa como mediador hermenéutico. Así, se construye un saber situado.

Otro aspecto y criterio que también sirve para argumentar el carácter científico, su validez cualitativa y circunstancial, es la posibilidad de ser, la facticidad y lo oportuna que pueda ser una teoría o, al menos, una interpretación emergente a partir de los datos que han emanado sobre la formación de estudiantes con dificultades en los aprendizajes, como el principal interés en la presente investigación. De acuerdo con lo comentado, Glasser y Strauss (1967) le dan el siguiente nombre para responder a la validez de la intención investigativa que se propone, “la aplicabilidad de la teoría a un mayor rango de situaciones, manteniendo la correspondencia de la teoría con los datos y dotándolos de una mayor relevancia” (p.31), desde este punto de vista, si los resultados que se han obtenido de la tesis doctoral logran explicar la realidad objeto de intervención, cumple con la posibilidad, no solo de llegar al centro esencial y constitutivo del fenómeno en investigación, sino que además genere orientaciones para una intervención asertiva y trascendental, conforme con las necesidades de la autora y del conocimiento en sí.

Teorización

Por último, pero no menos importante, todo el cúmulo y devenir progresivo, inductivo, pero también analítico de la tesis doctoral, favoreció el reconocimiento de la verdad de estudio desde los referentes de la presente tesis doctoral, al punto de llegar a crear un concepto novedosos sobre los aportes de las intervenciones pedagógicas que se realizan actualmente y, que se deben utilizar, para atender la formación de jóvenes con dificultades en los aprendizajes, que ayudarán a entender la realidad de estudio y, sobre todo, permitirán construir un saber que logre responder a las inquietudes que todos los involucrados con básica secundaria, de la educación inclusiva en un contexto que necesita de explicaciones formales, para entender y mediar una realidad concreta

que no tiene condiciones trascendentales en la preparación de los educandos con discapacidades, en un contexto sociocultural que cada día requiere de un proceso de inclusión conforme con las políticas de la formación trascendental del ser humano, entre otros, con esto, la tesis pudiera llegar a superar las barreras de la simple teorización que se desea formular. Con base en lo descrito, Glasser y Strauss (1967)

Para iniciar la escritura de una teoría es necesario recoger dichas anotaciones, para su posterior clasificación, pudiendo el investigador volver de nuevo a los datos codificados, siempre que lo necesite con el fin de validar un punto sugerido o proponer ilustraciones o ejemplos de las distintas categorías o procesos. (p.32)

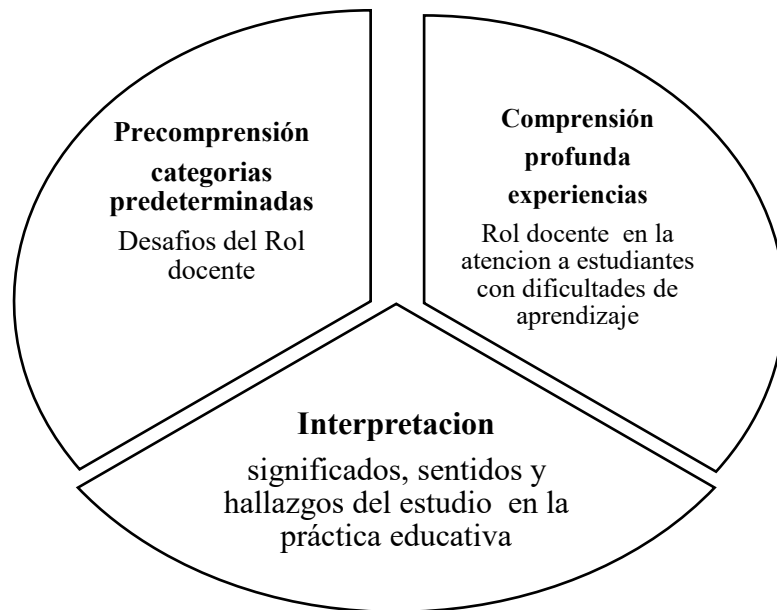
Aseguran pues, que el proceso de teorización también se va construyendo genuinamente con el tratamiento que se le da a la información en la realidad de estudio y, desde este punto de vista puede llegar a responder a los distintos criterios que parten del fenómeno de estudio y, en definitiva, pueden llegar a consolidar un conocimiento auténtico que, posiblemente antes no se había avizorado, pero que tendrá una actitud preliminar resolutoria, es decir, dada y prestar a entregar por completo las aspiraciones de una explicación de fenómenos que antes no se tenían en mente y, que ahora pueden llegar a atender la posibilidad de solucionar cualquier inconveniente, al menos en lo abstracto, que tenga relación con la formación de estudiantes con dificultades de aprendizajes, a partir de las intervenciones pedagógicas y todas las tendencias inclusivas y psicológicas para una atención asertiva.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El presente capítulo tiene como finalidad interpretar las vivencias de los docentes que participan en la atención pedagógica de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Dado que se eligió un enfoque cualitativo fenomenológico, el análisis se dirigió a descubrir el significado profundo de las experiencias vividas por cada informante clave, más allá de las respuestas funcionales o estructurales. El autor centró su atención en el análisis y la interpretación de la información recopilada en el marco de la investigación titulada "El Rol Docente En La Atención De Jóvenes Con Dificultades De Aprendizaje En Educación Básica". Este proceso se fundamenta en el enfoque fenomenológico, Heidegger (1927) que facilita una comprensión profunda de las experiencias vividas tanto por los docentes como por los estudiantes, considerando los significados y sentidos que surgen en la práctica educativa diaria. (Ver Gráfico No 1)

Gráfico No 1: Fenomenología Hermenéutica de Heidegger (1927)



Autor: Tinjacá 2025

Caracterización de los Informantes Claves

Hablar del trabajo docente en la atención a jóvenes con dificultades de aprendizaje en Floridablanca y sus alrededores no se trata de conceptos fríos ni de discursos ajenos. Es, más bien, abrir la puerta al aula rural, urbana y de barrio donde se entrelazan los sueños, los desafíos, el polvo del día a día y una profunda fe en la educación. En este trabajo, tuve el honor de escuchar a varios maestros, hombres y mujeres de carne y hueso, que, con voz pausada y mirada comprometida, compartieron sus experiencias desde los salones de clase de colegios e institutos del área metropolitana santandereana. Son docentes de aquellos que se levantan temprano, que llevan consigo cuadernos, emociones y a veces, preocupaciones ajenas que les traen los estudiantes.

Algunos, de ellos son licenciados con décadas de experiencia, mientras que otros son jóvenes normalistas que aún conservan el brillo de su primera vocación, enseñan en Floridablanca, Girón, Piedecuesta, Bucaramanga y sus veredas, en instituciones oficiales y también en pequeños colegios, donde el patio es más grande que el que el

presupuesto. Estos educadores, aunque diferentes en trayectoria y edad, comparten algo en común, se han convertido en los principales apoyos de niños y adolescentes que no aprenden como los demás. No porque no deseen hacerlo, sino porque enfrentan dislexia, ansiedad, hogares desestructurados, silencios prolongados y diagnósticos que a veces nunca llegan. El docente, por lo tanto, se transforma en un poco psicólogo, un poco trabajador social, y a veces simplemente en un buen ser humano que decide quedarse, acompañar y enseñar, aunque el sistema no siempre lo respalde.

Esta investigación, basada en el enfoque fenomenológico, no tiene como objetivo clasificar ni medir. Su intención es, más bien, captar la experiencia de estos docentes: sus emociones, sus estrategias, sus silencios, sus luchas y sus maneras particulares de resistir al abandono institucional con creatividad, ternura y ética. Porque en las palabras de los informantes se filtra la voz del pueblo: Ese educador que, entre el murmullo de los estudiantes, la planificación con café en mano y los cuadernos por corregir, continúa creyendo que nadie debe quedar atrás, aunque tenga que enseñar fracciones con tapas recicladas o aprender lengua de señas con la madre de un niño sordo. Lo anteriormente expuesto, presenta sus perfiles, no como currículos, sino como fragmentos humanos de una labor que no es perfecta, pero sí profundamente significativa.

Análisis Fenomenológico

En este apartado, se llevó a cabo un análisis a las categorías preestablecidas y las subcategorías. Cabe señalar que, la categorización se refiere a la manera en que el conocimiento del investigador, organiza y estructura las experiencias vividas por los informantes claves para que adquieran significado. Al respecto, el autor desarrolló el proceso, con base en categorías iniciales que intervienen para organizar la información que se obtuvo en cada uno de las entrevistas aplicadas. Posteriormente, el autor utilizó las categorías iniciales para codificar, clasificar y agrupar los fragmentos de datos y o entrevistas que muestran similitud en su descripción literal. Autores como Yin, (2014) plantean que, la categorización, desde la idea de categorías iniciales, en el contexto del

análisis de datos cualitativos, considera la posibilidad de utilizar marcos teóricos preexistentes para orientar la investigación.

También, define dicho proceso como: “La búsqueda de patrones que sugiere la aplicación de conceptos y estructuras que el investigador ya tiene en mente. Yin, (2014 p. 120). Es decir, identifica patrones o tendencias en los datos basados en las bases teóricas iniciales. El proceso con categorías preestablecidas guía que tipo de información obtenidas en las entrevistas es relevante para el fenómeno social estudiado. En el contexto del presente estudio, cada categoría y subcategoría fueron consideradas para la elaboración de los instrumentos aplicados por cada objetivo específico, a partir del caso caracterizado. Desde esta premisa y tomando como referente el arqueología teórica realizado, se estableció una primera idea del área temática que permitió la interpretación del fenómeno; propuesta denotada como protocolo de entrada o categorías iniciales.

En relación a las categorías iniciales, Martínez (2005) afirma que:

Al realizar una investigación de naturaleza introspectiva vivencial, se puede partir de una estructura, de un conjunto de categorías, que se emplean como provisionales; entonces, las categorías iniciales y sub categorías, evidencian una estructura lógica, que no es definitiva, es decir en el proceso de seguimiento de la investigación se depuró.

A continuación, se presenta el sistema de categorías que guiaron el proceso de análisis interpretativo de la información.

N°	CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
		Dificultades de Aprendizaje
1	Desafíos en la intervención pedagógica	Métodos de enseñanza Intervención educativa
2	Significados de los Docentes	Necesidades educativas Función del educador
3	Rol Docente	Atención educativa

Fuente: Elaboración propia del autor (2025)

El propósito fue interpretar los significados que asignan a su rol pedagógico. Mediante un enfoque fenomenológico, se identifican patrones comunes, y contribuciones teóricas significativas para la práctica educativa inclusiva. La fenomenología, según González, (2018); en su calidad de método de investigación cualitativa, se enfoca en el examen de los fenómenos tal como se manifiestan en la conciencia de los individuos, dando prioridad a la descripción y comprensión de las experiencias subjetivas. En este marco, el análisis fenomenológico interpretativo (AFI) Duque(2019), se transforma en una herramienta esencial para desvelar las percepciones, actitudes y estrategias que los educadores utilizan ante las dificultades de aprendizaje, así como los retos y oportunidades que encuentran en el ámbito escolar.

A tal efecto, el proceso de análisis interpretativo, responde al objetivo de la fenomenología de "ir a la cosa misma" (Husserl 1913), lo que implica acceder a la esencia de las experiencias de los docentes, suspendiendo prejuicios y teorías anteriores para permitir una comprensión auténtica de su papel y sus prácticas. De ahí pues que, se busca ofrecer una perspectiva integral que sirva como fundamento para la reflexión, La toma de decisiones y la formulación de propuestas para mejorar la atención a jóvenes con dificultades de aprendizaje en la educación básica. La sistematización y la interpretación de la información se realizaron siguiendo un enfoque basado en la fenomenología hermenéutica, organizando los hallazgos en torno a temas clave, unidades de significado y atributos o subcategorías, que fueron validadas a través de un análisis horizontal, comparativo e iterativo con el apoyo de asesores y expertos sobre el tema.

Por consiguiente, se expone la categoría N° 1: “**Desafíos en la intervención pedagógica**”. En la época actual los docentes se enfrentan a múltiples situaciones en los espacios de aprendizaje, que exigen adaptaciones de forma constante y el desarrollo de nuevas competencias. Algunos de estas situaciones se convierten en retos o desafíos. Autores como: Blanco y Duk (2011 p.37) afirman que:

La inclusión educativa y la atención a estudiantes neurodivergentes debe ir más allá de las medidas excepcionales para estudiantes con necesidades específicas, adoptando un modelo curricular que facilite el aprendizaje de todos,

reconociendo y valorando las diferencias en el aula. Esto implica un profundo cambio de paradigma, donde el educador se convierte en un agente de equidad.

En tal sentido, se da continuidad a los desafíos que enfrentan los docentes en la intervención pedagógica, contextualizando **la subcategoría Dificultades de aprendizaje**, Concepto que se refiere a un acumulado complejo de contrariedades que afectan la capacidad de los estudiantes para alcanzar, establecer o utilizar información y habilidades en áreas académicas específicas, a pesar de contar con procesos cognitivos superiores como la inteligencia dentro de la valoración normal, aunado a una instrucción adecuada. Según Saltos y Rodríguez (2020), las dificultades de aprendizaje se manifiestan como impedimentos significativos en la captura y dominio de tareas académicas, incluyendo áreas como la lectura, la escritura y las matemáticas, lo que puede llevar a un bajo rendimiento escolar.

Por su parte los informantes claves expresan las siguientes respuestas a las pregunta N° 1 realizada por el investigador en la sesión de entrevista aplicada:

A continuación, se exponen los fragmentos de la entrevista

I1: Las dificultades de aprendizaje son aquellas que nos llevan a revisar cómo yo, como profesora o como tutor de ese grupo de estudiantes, logro que mis estudiantes aprendan, entonces encontrar en un grupo de estudiantes variedad de dificultades es bastante difícil.

I2: Cada estudiante que enfrenta dificultades trae consigo una historia singular y una necesidad específica, y sin la preparación adecuada, este reto me ha hecho sentir vulnerable. Sin embargo, al mismo tiempo, me ha permitido descubrir hasta qué punto el compromiso ético del docente va más allá de lo institucional.

I4: Cada estudiante presenta necesidades particulares, por lo que ha sido necesario diversificar mis métodos y desarrollar habilidades de observación y análisis para brindar respuestas apropiadas.

I6: Adaptación curricular a las necesidades del estudiante, usar metodologías activas entre otras actividades, Atender a estos estudiantes ha sido un proceso de aprendizaje mutuo. Efectivamente, necesitan adaptaciones curriculares como descomponer tareas complejas en pasos más sencillos o utilizar herramientas visuales,

Los fragmentos de las entrevistas anteriormente expuestos relacionados con la subcategoría **Dificultades de aprendizaje** dan cuenta de aspectos afectivos que se vivencian en cada experiencia del rol docente. Es importante destacar que algunos códigos Sentimientos y respuestas afectivas ante los desafíos que asumen los docentes en la subcategoría, Dificultades de aprendizaje, a continuación, se describen los códigos todos relacionados con sentimientos y emociones que experimentan los docentes al enfrentar situaciones complejas: 1) Frustración;2) Culpa,3) Estrés 4) Impacto;5) Confianza; 6) Temor;7) Emoción; Impacto, Autenticidad, Motivación, Alegría. Es necesario destacar que algunos de ellos se repiten o tienen similitud por tanto se aplicó reducción fenomenológica, se repiten y por lo tanto fueron agrupados en la Sentimientos y respuestas afectivas ante los desafíos las cuales denomino el investigador “Emocionalidad docente”

El papel del docente ante estudiantes con dificultades de aprendizaje es una experiencia profundamente emocional, Porlán, R. (2020). Por su parte el informante 5 (2025). Afirmó que: “Cuando se cumple con el objetivo el pensamiento va a ser de felicitaciones, pero cuando es todo lo contrario, el pensamiento es de frustración. Que, aunque el camino se vea difícil, siempre vamos a encontrar la meta.” lo cual denota una marcada y continua fluctuación entre la frustración y la esperanza, el miedo a fracasar y la alegría por los logros, aunque sean mínimos. Los docentes no se limitan a realizar un trabajo técnico; experimentan el proceso con una profunda implicación afectiva. (Yáñez, y Sánchez (2017).

Análisis Interpretativo de las Subcategorías

En el presente apartado del estudio fenomenológico, se destaca la fundamentación teórica y la interpretación de los códigos derivados de los fragmentos y entrevistas. Desde la perspectiva del investigador su implicación académica se considera esencial, puesto que es un punto de inflexión entre el proceso de descripción de los fenómenos, (narrativas), los hallazgos y significados de la experiencia vivida. Dicho proceso,

da cuenta de la categorización de datos recolectados, aunado a la acción investigativa que buscó exponer las estructuras de la experiencia en su estado original. Al respecto Husserl (1913 p.126), enfatizó la necesidad de "ir a la cosa misma", aclarando que implica un esfuerzo para el autor la captación inmediata y la interpretación del participante, evitando conjeturas sin fundamento. A continuación se presenta la fundamentación teórica y la interpretación de los códigos para la subcategoría Dificultades de aprendizaje, iniciado con el código frustración.

La frustración surge como código significativo en las dificultades de aprendizaje, puesto que refleja el estado emocional que experimentan los docentes cuando sus esfuerzos por alcanzar una meta se ven obstaculizados. El concepto de frustración ha sido conceptualizado en la psicología como una respuesta emocional a la oposición, ya sea interna o externa, que impide la consecución de objetivos deseados. Carver y Scheier (2001) la describen como un afecto negativo que surge cuando el progreso hacia una meta se ve bloqueado o es más lento de lo esperado, lo que puede llevar a una reevaluación de la persistencia o a la aparición de otras emociones como la ira o la tristeza (p. 25).

En el contexto educativo, se manifiesta cuando los estudiantes y docentes encuentran barreras para el aprendizaje, a pesar de sus intentos por superarlas, lo que puede minar su motivación y autoeficacia (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002, p. 99). Para los efectos del presente estudio, la frustración se reveló como una experiencia recurrente entre los informantes clave al enfrentar las dificultades de aprendizaje. La incapacidad de comprender conceptos, a pesar de la dedicación y el esfuerzo, generó un sentimiento de impotencia. Como mencionó el Informante 3: 'Por más que leía y leía, sentía que no avanzaba. Era como chocar con una pared una y otra vez'. Esta vivencia concuerda con la conceptualización de frustración propuesta por Carver y Scheier (2001), quienes la entienden como la emoción negativa que surge ante el bloqueo del progreso hacia una meta.

La persistencia de esta emoción en el proceso de aprendizaje puede tener consecuencias significativas en la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes (Pekrun et al., 2002), como se observó en la tendencia del Informante 5 a evitar las tareas más desafiantes después de experimentar repetidos fracasos."

En la misma línea de la subcategoría dificultades de aprendizaje se evidencio la “Culpa”: La culpa es una emoción compleja que ha sido objeto de estudio en diversas teorías psicológicas. Se presenta como un sentimiento negativo vinculado a la percepción de haber causado daño, fallado o incumplido con una norma, expectativa o valor, ya sea personal o social. Autores como Freud (1923 p.29) argumentaron que:

... la culpa surge del conflicto entre el Yo y el Superyó. El Superyó, como instancia moral interiorizada, genera culpa cuando se infringen normas aprendidas en la infancia. Según Freud, la culpa es el precio emocional que pagamos por vivir en sociedad y por reprimir nuestros impulsos. En el contexto docente, esta emoción aparece cuando no se alcanzan las metas educativas o éticas autoimpuestas

Por su parte Seligman (1975 p. 83) introdujo el concepto de “indefensión aprendida para describir cómo la exposición prolongada a fracasos o situaciones fuera del control personal lleva a una actitud pasiva y culpabilizante”. En el caso del profesorado, esta culpa se presenta cuando sienten que, pese a sus esfuerzos, los estudiantes no progresan. La autoatribución negativa refuerza la impotencia y puede derivar en burnout o trabajador quemado o agotado, en el presente estudio se evidencio este sentimiento en varios de los informantes.

Desde la terapia cognitiva, Beck (1976 p. 131). Explica que la culpa está asociada a distorsiones cognitivas, como la sobre generalización o la auto-exigencia extrema. Cuando los educadores interiorizan pensamientos automáticos negativos ("soy mal docente", "no hice lo suficiente"), la culpa se vuelve irracional y autodestructiva, disminuyendo su autoconfianza. Por último, el autor Atkinson (1964 p.230), analizó cómo la culpa también funciona como un regulador de conducta en individuos con alta necesidad de logro. En docentes, esta se activa cuando sienten que fallaron en cumplir

sus objetivos pedagógicos. Si bien puede actuar como motor de mejora, también puede convertirse en un peso emocional paralizante.

Es importante destacar la carga emocional que implica ser docente. Esto significa que experimentar culpa es una vivencia habitual en la enseñanza, sobre todo cuando no se obtienen los resultados esperados con los alumnos. No obstante, también ha comprendido que no es imprescindible ser perfecto ni asumir todo el peso por sí mismo. El docente entiende que cometer errores forma parte del proceso, y que solicitar ayuda, reconocer fallos y continuar avanzando es un indicativo de madurez tanto profesional como personal. Existen muchas situaciones en el presente donde el docente esa carga emocional la define como Estrés.

El docente expresa que le causa estrés no ver avances inmediatos en sus estudiantes, situación que lo hizo cuestionar su definición de progreso, descubriendo que el verdadero logro no está en cubrir contenidos rápidamente, sino en lograr que el estudiante se sienta capaz. Esta reflexión lo llevó a valorar la profundidad sobre la velocidad, y a transformar su práctica docente desde el control hacia la paciencia y la empatía. El estrés que enfrenta un docente puede ser comprendido a través del modelo de (Lazarus y Folkman, 1986, p. 75), quienes argumentan que el estrés “se origina cuando una persona siente que las exigencias del entorno superan sus recursos para manejarlas. En este contexto, la percepción de estancamiento provoca una evaluación cognitiva de amenaza que impacta su bienestar emocional”.

Por su parte (Selye 1956 p. 138) introduce el concepto de Síndrome General de Adaptación, que detalla las fases fisiológicas del estrés (alarma, resistencia y agotamiento), lo cual se manifiesta claramente en el desgaste emocional del docente ante las demandas del sistema educativo .En el siglo XX. (Glaser et al. (2002) evidenciaron cómo el estrés crónico puede afectar de manera adversa la salud física y mental, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias de afrontamiento efectivas, tales como las que el docente menciona: redefinir el progreso, ajustar metas y priorizar el bienestar emocional tanto del estudiante como del propio educador

Un código que denotan debilidades marcadas para manejar equilibrio por parte del docente al enfrentarse a las Dificultades de aprendizaje, es el "temor", el cual expresa una emoción profundamente humana ligada al compromiso y a la responsabilidad de su rol. Este temor no es solo miedo. La base teórica del temor puede ser abordada desde diferentes enfoques psicológicos y neurocientíficos. Lazarus (1991, p. 112), en su teoría del estrés y el afrontamiento, sostiene que el temor, “surge como una respuesta emocional frente a la percepción de una amenaza, especialmente cuando el individuo siente que no posee los recursos necesarios para afrontarla”. En el ámbito docente, este temor se manifiesta cuando se enfrentan retos para los cuales no se sienten completamente preparados, como lo son la atención a estudiantes con necesidades especiales o la presión institucional por resultados.

Por su parte, desde la perspectiva conductista, (Watson 1920, p. 6) demostró que el temor puede ser aprendido a través del condicionamiento, como lo evidenció en su experimento con el “Pequeño Albert”. Esto permite interpretar que el miedo en la práctica educativa también puede consolidarse por experiencias previas negativas, reforzadas por la dinámica escolar, la falta de apoyo o el juicio externo. La turbación por el fracaso, el no poder cumplir con las expectativas de aprendizaje de los estudiantes, su incapacidad de obtener cambios en los estudiantes que presentan dificultades. Se anticipa en el pensamiento a lo que pueda ocurrir. Los sentimientos anteriores vivenciados por los docentes al enfrentarse a las dificultades de aprendizaje testimonian lo vulnerables y los desequilibrios ante los desafíos en la labor docente. Manifiestan incomodidad que irrumpe cuando la expectativa de control y eficacia del docente se afecta.

Todo esto, da lugar a procesos de autoevaluación constante del rol docente y su capacidad. Las experiencias de la "carga" emocional al encontrar obstáculo, inciden en el acto pedagógico, impidiendo que se desarrolle y dando paso a culpabilizarse por no lograr las metas.

En contraposición a los sentimientos afectivos que generan en los informante claves carga emocional negativa, en la subcategoría Dificultades de Aprendizaje, surgen los estados de conexión y bienestar: i) La Emoción; ii) Autenticidad; iv) Alegría y la Motivación. Un informante, al referirse a la emoción, indica que la enseñanza no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino que constituye una experiencia profundamente humana, en la que se involucra afectivamente con sus alumnos. Ella subraya que la relación pedagógica está impregnada de significado, confianza y dedicación, y aunque los resultados no siempre sean evidentes de inmediato, cada acción genera un impacto emocional y formativo en los estudiantes.

Esto sugiere que la enseñanza es también una práctica emocional, donde cada gesto por insignificante que parezca puede influir en la vida del otro, dejando marcas duraderas que van más allá del aula. La emoción, por lo tanto, se convierte en el motor invisible de su labor educativa. Las emociones han sido consideradas elementos fundamentales en el funcionamiento humano, tanto en el ámbito personal como en el educativo. (Ekman 1992, p. 171) propuso: “La existencia de emociones básicas universales —alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y asco— presentes en todas las culturas, esenciales para la interacción social y para generar respuestas adaptativas ante el entorno”.

Por su parte, (Plutchik 2001, p. 349) desarrolló el modelo de la “rueda de las emociones”, donde se muestra cómo las emociones pueden combinarse y variar en intensidad. Este enfoque resalta la complejidad del mundo emocional y su influencia en la conducta, la motivación y el aprendizaje. Desde la neurociencia, (Damasio 1994, p. 175) ha demostrado que las emociones son indispensables para la toma de decisiones racionales. A través de su teoría de los marcadores somáticos, sostiene que las emociones funcionan como señales biológicas que orientan nuestras elecciones y aprendizajes. En el contexto educativo, esto respalda la idea de que enseñar y aprender

no son actividades exclusivamente cognitivas, sino que están profundamente vinculadas al ámbito emocional.

En segunda instancia, se encuentra la autenticidad. El docente al referirse a este aspecto está comunicando de manera sincera su experiencia personal y profesional ante los desafíos reales que enfrenta al atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. Al calificar su experiencia como *traumática*, demuestra que no oculta su vulnerabilidad ni finge estar completamente preparado, lo que pone de relieve su honestidad emocional. Reconoce sentirse abrumado y temeroso, lo que humaniza su papel y evidencia una toma de conciencia genuina sobre sus propios límites. Esta autenticidad no significa debilidad, sino valentía para aceptar su realidad tal como es, abrirse al aprendizaje continuo y reflexionar desde el sentir, no solo desde lo técnico o institucional. La autenticidad, desde una perspectiva humanista, es esencial para comprender la experiencia docente en entornos de alta demanda emocional y pedagógica.

Según Rogers (1961, p. 108): “La autenticidad implica congruencia interna, es decir, que la persona actúa conforme a sus sentimientos, pensamientos y valores genuinos, sin recurrir a máscaras ni defensas”. En el contexto educativo, esto se manifiesta en docentes que se muestran tal como son, lo cual favorece vínculos pedagógicos más honestos, empáticos y transformadores. De manera complementaria, Maslow (1943, p. 385) plantea que “la autenticidad es una característica de las personas autorrealizadas, quienes han alcanzado un nivel elevado de madurez emocional y autocomprensión”. En el ámbito escolar, este enfoque permite reconocer que un educador que acepta su vulnerabilidad no es débil, sino más receptivo al crecimiento, a las necesidades del otro y a una enseñanza más significativa, reflexiva y humana.

El tercer código de la conexión y bienestar en el marco del análisis a la subcategoría Dificultades del aprendizaje hace referencia a la Alegría. El educador, al referirse a la alegría, está manifestando una de las emociones más profundas y satisfactorias que surgen de su labor profesional. En medio de las dificultades, tensiones y frustraciones inherentes al aula, la alegría aparece como una respuesta auténtica ante los avances,

por mínimos que sean, de sus alumnos. No se trata de una felicidad superficial, sino de un sentimiento relacionado con el sentido de propósito, con la certeza de que su trabajo tiene un impacto real en la vida de los jóvenes. Esta alegría posee un carácter afectivo y profesional: es la recompensa emocional que sostiene su vocación y lo motiva a seguir adelante, incluso ante la adversidad.

La alegría, como emoción positiva fundamental, ha sido ampliamente explorada por la psicología positiva. Desde la perspectiva de Seligman (2002, p. 3), la alegría no solo representa un estado afectivo placentero, sino que cumple una función adaptativa, fortaleciendo las capacidades personales y fomentando la resiliencia. Para Seligman, las emociones positivas como “la alegría promueve el bienestar duradero y tienen un efecto multiplicador en el desarrollo del potencial humano, lo cual es especialmente significativo en el ámbito educativo.” Complementando Fredrickson (2001, p. 219), a través de su *teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas*, plantea que:

... la alegría amplía momentáneamente el repertorio de pensamientos y acciones posibles, facilitando la exploración, la creatividad y el aprendizaje. Esta expansión cognitiva y emocional permite construir recursos duraderos en los planos personal y social, lo cual resulta crucial para docentes que enfrentan contextos de alta demanda emocional.

En el entorno educativo, la alegría no solo favorece el clima del aula, sino que fortalece el vínculo entre docente y estudiante, propiciando una enseñanza más empática, receptiva y comprometida. Así, la alegría se configura como una energía emocional renovadora que sostiene la motivación pedagógica a largo plazo.

A tales efectos, la interpretación fenomenológica de los códigos referidos a la conexión y bienestar dentro de la subcategoría, Dificultades de aprendizaje, revelaron la experiencia significativa de eficacia e intención pedagógica que fortalece la práctica educativa. Se consideran los estados que confirman el sentido de la labor de enseñar, la conexión innegable con los estudiantes y la satisfacción personal. Constituyen la claridad y la complacencia que el docente abriga cuando se siente competente,

conectado y apegado a su perfil propio, promoviendo el crecimiento personal propio y el de sus estudiantes.

En la misma línea discursiva del análisis fenomenológico e interpretación de la categoría inicial Desafíos Que Configuran La Intervención Pedagógica, corresponde el análisis a los códigos de la subcategoría Métodos De Enseñanza. El acto pedagógico de enseñar, se desarrolla, con el apoyo de un conjunto de estrategias, procedimientos y enfoques sistemáticos que los docentes emplean premeditadamente para facilitar y optimizar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Su selección y aplicación influyen directamente en la dinámica del aula, en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de competencias.

Desde una perspectiva actual, la selección de estos métodos va más allá de la transmisión de contenidos, se busca fomentar la participación activa, el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado. Como afirman (Marín y Ortiz 2022), los métodos de enseñanza se conciben como "las vías y los modos que utiliza el docente para que el estudiante adquiera los conocimientos, desarrolle habilidades y potencie actitudes, en un proceso dialéctico de interacción y construcción conjunta" (p. 23). La definición conceptual anterior, confirma la prioridad que los educadores dominen diversidad de metodologías de aprendizaje, para responder a la multiplicidad de personalidades que cada estudiante y a las demandas cambiantes de los contextos educativos actuales permeados por las tecnologías de información y comunicación.

Al respecto se expresan los fragmentos de los informantes claves relacionados con las estrategias de enseñanza que emplean el docente, en contextos de atención a la diversidad y la inclusión educativa.

I1: Lo otro que es muy importante es la lúdica, la lúdica desde la pintura, el baile, la música, eh, la sensibilidad al arte para que ellos desde ahí puedan aportar el conocimiento, puedan crecer y se puedan dar cuenta de los talentos que tienen de pronto guardados y que no han explotado.

I2: He tenido que cambiar de metodología muchas veces, modificar las actividades, reprogramarlas, reiniciar los procesos, dedicar más tiempo de trabajo personalizado y fuera del aula. Esto me ha enseñado que la inflexibilidad no tiene lugar en un aula diversa.

I3: He aprendido a ser mucho más flexible. Anteriormente, seguía un plan muy estructurado, pero ahora ajusto constantemente las estrategias, los materiales y los tiempos. Utilizo más recursos visuales, actividades prácticas, juegos y trabajo en grupos pequeños

I4: He notado que mis métodos de enseñanza han evolucionado hacia un enfoque mucho más flexible y personalizado. A lo largo del año escolar, he incorporado actividades más visuales, manipulativas y dinámicas

Recuerdo una situación con una niña de segundo de primaria que tenía muchas dificultades para reconocer letras y formar palabras. Al ver que no lograba avanzar al mismo ritmo de sus compañeros, ella comenzó a desmotivarse y a decir que no quería volver al colegio. Emocionalmente, sentí preocupación y también impotencia, porque a esa edad es fundamental que el aprendizaje se dé en un ambiente positivo y de confianza.

Profesionalmente, decidí actuar con sensibilidad empecé a trabajar con ella en momentos individuales, usando juegos, canciones y materiales visuales que le resultaran atractivos. También hablé con su familia para establecer un apoyo conjunto. Con el tiempo, la niña empezó a mejorar poco a poco, pero sobre todo recuperó su autoestima y sus ganas de aprender, lo cual fue muy valioso para ella y también para mí como docente.

I5: La neuroeducación me ha servido para comprender cómo aprenden mis estudiantes y que cada uno presenta su propio universo de entramados que debe ser develado por el docente. Otro enfoque es el trabajo colaborativo, hay estudiantes que me ayudan a jalonar los procesos de estos chicos. He comprendido que no se trata únicamente de adquirir más conocimiento, sino de observar de manera diferente.

I6: Pero también me han enseñado a reinventar mi enfoque pedagógico. Por ejemplo, en el caso de un niño con dislexia, sustituí los textos extensos por audiolibros y mapas conceptuales, y descubrí que muchos compañeros sin dificultades también se beneficiaban. La clave radica en percibir la diversidad no como un impedimento, sino como una oportunidad para innovar en el aula.

I6: Para alcanzar una inclusión auténtica, implemento dinámicas de sensibilización: por ejemplo, hacer que los niños utilicen antifaces para

escribir (simulando una discapacidad visual) o que expresen ideas sin hablar.

I6: Otro obstáculo es la escasez de recursos en ocasiones improviso material reciclado, como tapas de botellas, para enseñar matemáticas a un niño con discalculia. Sin embargo, el mayor éxito se produce cuando toda la clase colabora de manera espontánea, como cuando un alumno explica a otro con déficit de atención utilizando sus propias palabras.

I6: Necesariamente debe haber mucha flexibilidad con estos estudiantes, mayor compromiso y dedicación, usar estrategias variadas: apoyos visuales y muchas actividades sensoriales, He tenido que desaprender la rigidez. Antes planificaba clases lineales; ahora diseño estaciones de aprendizaje, una zona con tabletas para ejercicios interactivos, otra con juegos de roles para socializar conceptos, y un rincón tranquilo para quienes se sobrecargan sensorialmente. Con un estudiante del espectro autista, usé su interés por los dinosaurios para enseñarle ciencias: medíamos ‘huellas’ de T-Rex en el patio y calculábamos su velocidad. La flexibilidad no es solo metodológica, sino mental: aceptar que el ritmo lo marcan ellos.

I6: Ante todo, mantener la calma, la paciencia y la confianza, abordar las situaciones con buena energía y positivismo. A nivel pedagógico trabajar mancomunadamente con psicología, el equipo de orientación y la familia. Recuerdo un episodio con una niña que tenía mutismo selectivo, quien, después de meses sin hablar en clase, un día comenzó a llorar porque no comprendía una actividad. En lugar de presionarla, utilizamos un tablero de pictogramas ella indicó ayuda y confundida. Validé sus emociones diciendo Es normal sentirse así y ajusté la actividad. Desde un punto de vista profesional, documenté el caso junto al psicólogo escolar; a nivel personal, aprendí que el silencio también puede comunicar. Hoy en día, esa niña participa utilizando gestos y notas escritas,

I6: Un ejemplo de esto es que, al enseñar fracciones a un niño con TEA, utilizamos una pizza de cartón. Y sus compañeros respetan sus formas de expresión. Cortarla en porciones resultó ser algo tangible para él, permitiéndole así entender los conceptos de ‘mitades’ y ‘cuartos’. El significado más profundo de esta labor es restaurar la dignidad: asegurarnos de que ningún estudiante se sienta ‘menos’ por aprender de manera diferente. Cuando un niño me dice: ‘Profe, ¡ahora sí entiendo!’, sé que he cumplido con mi función.

En síntesis, los testimonios recabados de los informantes clave, del presente estudio, ofrecen una valiosa perspectiva sobre la aplicación de métodos de enseñanza en aulas con estudiantes neurodiversos. Estas narrativas no solo revelan las complejidades inherentes a la adaptación pedagógica, sino que también resplandecen las estrategias innovadoras y los retos en didáctica que los docentes implementan en la práctica diaria. A partir de los fragmentos que se relacionan directamente con la sub categoría Métodos de enseñanza, emergen caracterizaciones implícitas por cada respuesta obtenida: Algunos de estos códigos son: i) Adaptación; ii) Flexibilidad; iii) Creatividad; iv) Sensorialidad; v) Diversificación; vi) Andamiaje; vii) Inclusión; viii) Individualización; xi) Personalización. Todo esto se resume en cambios en la enseñanza para responder a la adaptación a la diversidad.

La labor práctica de índole educativa con estudiantes que enfrentan dificultades demanda una transformación considerable de la enseñanza tradicional. Los docentes comentan cómo han tenido que abandonar la rigidez, diversificar sus métodos y ajustarse al ritmo, estilo y necesidades de cada estudiante. (Shanahan, 2017, p 29). La inclusión se manifiesta a través de adaptaciones creativas y de una escucha pedagógica profunda en el aula. (Fernández 2025, p 42). El primer código de este análisis fenomenológico interpretativo hace referencia a la Adaptación.

Para el educador, el término "Adaptación" en esta frase simboliza su habilidad para modificar su enfoque pedagógico y emocional con el fin de responder de manera sensible a las necesidades específicas de los alumnos, en particular aquellos que enfrentan dificultades de aprendizaje. Al afirmar que su mayor fortaleza ha sido la empatía, está reconociendo que adaptarse no solo significa alterar métodos o estrategias, sino también abrirse emocionalmente, entender al otro y actuar desde una postura de cuidado. Por lo tanto, adaptarse se convierte en un proceso de humanización de la enseñanza, donde el educador se transforma junto a sus estudiantes.

La Adaptación educativa se basa en la necesidad de modificar las estrategias pedagógicas según las características y contextos individuales de los estudiantes.

Vygotsky (1978) presenta el concepto de zona de desarrollo próximo, indicando que el aprendizaje más efectivo se produce cuando la enseñanza se encuentra entre lo que el estudiante puede realizar de manera independiente y lo que puede alcanzar con ayuda. Esta noción resalta la relevancia de ajustar la enseñanza al nivel de desarrollo real y potencial del alumno (p. 86). Por otro lado, Bronfenbrenner (1979), mediante su modelo ecológico del desarrollo humano, subraya que las intervenciones educativas deben tener en cuenta los diversos entornos que afectan al niño, desde la familia hasta el contexto sociocultural, fomentando así una adaptación sensible y contextualizada (p. 22).

El segundo código de la subcategoría Métodos de Enseñanza refiere Flexibilidad. Para el educador, el término "Flexibilidad" en este contexto denota una transformación significativa en su forma de enseñar. Implica que ha abandonado enfoques rígidos o métodos estandarizados para ajustarse a las necesidades reales de sus alumnos. Al convertirse en un observador más atento y reducir la velocidad, se da cuenta de que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo. Su enfoque se torna más humano, priorizando el proceso sobre el resultado inmediato, valorando la comprensión, la empatía y la retroalimentación afectiva. Por lo tanto, la flexibilidad no es solo una estrategia pedagógica, sino también una postura ética y emocional ante el aprendizaje diverso.

La confianza en el ámbito educativo implica tener fe en las habilidades del otro para aprender y crecer. Albert Bandura (1997) argumenta que la autoeficacia la creencia en la capacidad propia o de los demás para alcanzar un objetivo es esencial para fomentar y mantener el esfuerzo, tanto en estudiantes como en docentes (p. 3). Esta percepción refuerza el vínculo pedagógico y permite al educador desempeñar el papel de guía, confiando en el potencial del alumno. Por otro lado, Erik Erikson (1968), en su teoría del desarrollo psicosocial, sostiene que la confianza básica, que se desarrolla en las primeras etapas de la vida, es la base para establecer relaciones seguras y de aprendizaje

significativas (p. 249). De este modo, la confianza se establece como una condición afectiva y social crucial en la relación educativa.

Por su parte el tercer código de interpretación describe la Creatividad, la cual en este contexto representa la necesidad de encontrar soluciones originales y sensibles ante las dificultades que se presentan en el proceso educativo, especialmente cuando existen carencias en el entorno familiar o institucional. Implica persistir, experimentar, reflexionar e innovar en las estrategias de enseñanza para motivar al estudiante, incluso en condiciones desfavorables. Además, la creatividad se manifiesta como una respuesta emocional: el acto de crear alternativas produce satisfacción, alimenta la motivación y reafirma el compromiso del docente con un aprendizaje auténtico y transformador. Es, en esencia, un motor que impulsa a no rendirse.

La creatividad en el ámbito educativo se define como la habilidad para generar ideas, enfoques o soluciones novedosas y efectivas en el proceso de enseñanza. Robinson (2006 s.f) enfatiza que la escuela debe ser un entorno que estimule la creatividad, dado que esta impulsa el desarrollo del pensamiento crítico, la motivación y la personalización del aprendizaje, especialmente en contextos diversos. Por otro lado, Gardner (1983 s.f), a través de su teoría de las inteligencias múltiples, sugiere que la creatividad se expresa en diferentes tipos de talentos (lingüístico, musical, corporal, interpersonal, etc.), y que un docente creativo es aquel que adapta su enseñanza para conectar con los estudiantes a través de esas múltiples formas de pensar y aprender.

Por su parte el cuarto código hace reseña la Sensorialidad como aspecto interpretativo de la subcategoría Métodos de enseñanza. Para el docente, el término sensorialidad en este contexto refleja una comprensión profunda de que el aprendizaje no es únicamente cognitivo, sino que también abarca lo emocional y lo corporal. El episodio narrado ilustra cómo las respuestas emocionales y sensoriales —como el llanto de una estudiante con mutismo selectivo— constituyen señales significativas que

el educador debe escuchar, contener y acompañar con sensibilidad. En este sentido, la sensorialidad implica estar atento a lo que no se expresa con palabras, a lo que se manifiesta a través del cuerpo, los gestos, el silencio o las emociones. Es una manera de enseñar desde la empatía, la observación afectiva y la atención plena, colaborando con otros actores (orientación, psicología, familia) para ofrecer una atención integral y respetuosa hacia la diversidad sensorial y emocional del estudiante.

La teoría existente sobre el concepto de Sensorialidad, en el ámbito educativo, se refiere a la importancia de los estímulos sensoriales (vista, tacto, audición, movimiento, entre otros.) en el aprendizaje. Montessori (1912) planteó que el aprendizaje significativo se construye a través de la experiencia directa con materiales sensoriales, los cuales favorecen el desarrollo cognitivo y la autonomía del niño (p. 56). Por su parte, Ayres (1972), desde la teoría de la integración sensorial, argumenta que algunos estudiantes especialmente aquellos con dificultades del desarrollo procesan mejor la información cuando esta se presenta de manera multisensorial, permitiendo así una mejor adaptación y participación en el entorno educativo (p. 145). Estas perspectivas subrayan que atender a la dimensión sensorial del aprendizaje no es un añadido, sino una vía fundamental de inclusión y comprensión del estudiante.

Es importante destacar que todos los códigos analizados implícito en la subcategoría Métodos de enseñanza se evidencian en la serie de ajustes y diversificación que el maestro atribuye a su práctica educativa. Precisamente es el código que corresponde analizar la **Diversificación**. Para el docente, la diversificación implica ajustar la enseñanza, los recursos y las evaluaciones a las diversas maneras en que los estudiantes aprenden y se comunican. En el testimonio mencionado, el educador admite que no todos los estudiantes pueden evidenciar lo aprendido de la misma forma, por lo que amplía y diversifica sus métodos para permitir que cada estudiante exprese su comprensión según sus capacidades. Utilizar rúbricas adaptadas o aceptar la lengua de señas casera como un medio válido de comunicación refleja una práctica docente que

prioriza la equidad sobre la estandarización, reafirmando el compromiso con una educación genuinamente inclusiva.

La diversificación en la práctica pedagógica consiste en ajustar y variar los métodos, contenidos, tiempos y formas de evaluación para atender las diferencias individuales de los estudiantes. Según Tomlinson (2003):

La instrucción diferenciada se fundamenta en la noción de que los estudiantes aprenden de maneras diversas, por lo que el docente debe proporcionar múltiples vías para acceder al conocimiento y demostrar su comprensión. Esto fomenta una enseñanza más equitativa y centrada en el estudiante.

Por su parte, UNESCO (2005), en su Guía para asegurar la inclusión educativa, subraya que “la diversificación pedagógica es un principio fundamental para lograr la equidad y asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, antecedentes o estilos de aprendizaje, puedan participar y avanzar en el proceso educativo”.

Para que el docente realice procesos de diversificación y ajuste los métodos de enseñanza a las necesidades del estudiante que presenta Dificultades de Aprendizaje, es imperante aplicar el Andamiaje, practica educativa presente de forma constante en la enseñanza. El código Andamiaje forma parte de la interpretación que se le dio Cambios en la enseñanza para responder a la diversidad). En este contexto, el educador, el término "Andamiaje" en esta expresión se refiere al conjunto de apoyos progresivos, personalizados y temporales que se brindan al estudiante para facilitar su aprendizaje y desarrollo, especialmente en momentos de dificultad. Este concepto implica que el docente observa, acompaña e interviene de manera intencionada para ayudar al estudiante a avanzar desde lo que ya conoce hacia lo que aún no puede realizar de forma independiente.

En el caso mencionado, el docente utiliza la evaluación formativa como una herramienta para identificar pequeños logros y ajustar los apoyos, como por ejemplo, reconocer que el niño con disgrafía ha mejorado en la forma de sostener el lápiz, a pesar de que aún enfrenta dificultades. Este tipo de observación minuciosa representa un proceso de andamiaje, donde el maestro interviene en el momento adecuado, con la asistencia correcta, para que el estudiante progrese gradualmente. El docente está expresando, en otras palabras, que educar no se limita a transmitir contenidos, sino a construir estructuras de apoyo que sean sensibles, observadoras y ajustables, permitiendo al alumno avanzar a su propio ritmo, valorando incluso los progresos que no siempre son evidentes a simple vista.

El Andamiaje se considera una estrategia pedagógica basada en el apoyo temporal que el docente proporciona al estudiante para facilitar la comprensión y el desarrollo de habilidades nuevas. Según Vygotsky (1978, p. 86), “el aprendizaje ocurre dentro de la *zona de desarrollo próximo*, donde el estudiante puede alcanzar un conocimiento mayor con la guía de otro más experimentado”. En este contexto, el andamiaje permite que el alumno progrese hasta que pueda realizar las tareas de forma autónoma. Por su parte, Wood, Bruner y Ross (1976, p. 90) introdujeron formalmente el término "scaffolding", refiriéndose a la ayuda ajustada que un adulto ofrece al niño durante el proceso de aprendizaje. Esta asistencia se adapta al nivel de competencia del estudiante y se retira gradualmente a medida que se fortalece su independencia.

Otro código, objeto de análisis fenomenológico interpretativo es la Inclusión. Para el educador, el término "Inclusión" en esta reflexión implica la necesidad de establecer conexiones auténticas y colaborativas entre todos los actores que rodean al alumno: la institución educativa, la familia y la comunidad. No se trata únicamente de integrar al alumno en el aula, sino de edificar una red de apoyo emocional y comunicativa que respalde su proceso de aprendizaje. El educador comprende que la inclusión no puede llevarse a cabo si se actúa de manera aislada; requiere del compromiso activo de las familias, la escucha recíproca y el trabajo en conjunto. La inclusión, en este contexto,

se percibe como un acto relacional, ético y compartido, donde el cuidado y el acompañamiento son esenciales para que el alumno realmente se sienta parte.

La inclusión educativa se considera una práctica docente, que se realiza con base en la idea de que todas las personas, sin importar sus condiciones o capacidades, tienen el derecho a aprender en igualdad de oportunidades y a participar activamente en la comunidad escolar. Para Booth y Ainscow (2000), en su Índice de Inclusión, argumentan que este proceso requiere una transformación cultural, organizativa y pedagógica de la escuela, con el objetivo de eliminar barreras y atender a la diversidad del alumnado (p. 3). Desde un enfoque pedagógico, Stainback y Stainback (1990) afirman que la enseñanza inclusiva considera la diferencia como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo, en lugar de verla como un obstáculo que debe ser superado (p. 25).

Los últimos tres códigos de este apartado hacen referencia a los procesos de Individualización, personalización y observación, para este contexto se evidenció que no son conceptos aislados, sino que confluyen en una interesante respuesta fenomenológica por parte del docente ante los desafíos pedagógicos: 1) La necesidad de realizar adaptaciones en la enseñanza para ser inclusivo en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Estos códigos representan la manifestación de un cambio profundo en la perspectiva del docente, que se mueve de un modelo de enseñanza tradicional hacia uno que valora las particularidades de cada individuo.

Así pues que, para el educador, el término "Individualización" en esta frase representa un reconocimiento profundo de que cada alumno es singular, con su propio ritmo, estilo y manera de aprender. El educador no anticipa que todos alcancen el mismo resultado al mismo tiempo, sino que aprecia los pequeños progresos individuales como logros significativos. Esta perspectiva implica una mirada más sensible y cuidadosa, donde se observa más allá del rendimiento académico evidente y se presta atención a los signos sutiles de aprendizaje: una mirada, un gesto, un silencio. El educador se posiciona como un guía que acompaña procesos diferenciados, donde

la empatía, la escucha activa y la paciencia se convierten en herramientas esenciales para promover el crecimiento individual de cada alumno. Individualizar, en este contexto, es dignificar los procesos personales de aprendizaje.

La Individualización, en el ámbito educativo reconoce que cada alumno posee un ritmo, estilo y necesidades específicas de aprendizaje. Según David Ausubel (1963, p. 217), el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se conectan con la estructura cognitiva previa del estudiante, lo que implica ajustar la enseñanza a sus experiencias y conocimientos anteriores. Por otro lado, Carl Rogers (1969, p. 106) aboga por una educación centrada en el individuo, donde el docente actúa como facilitador del desarrollo personal, respetando los intereses, emociones y procesos únicos de cada alumno.

Respecto al proceso de Personalización, la docente en sus declaraciones enfatiza que personalizar la enseñanza implica reconocer la individualidad de cada estudiante y ajustar su práctica pedagógica para atender esas diferencias. Al mencionar que realizó modificaciones en la evaluación, indica que permitió que cada estudiante demostrara lo que había aprendido de maneras diversas, adecuadas a sus habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Asimismo, destaca que su práctica se ha vuelto más inclusiva y reflexiva, lo que significa que ahora examina con mayor profundidad las necesidades individuales y busca constantemente maneras más humanas y justas de enseñar y evaluar, comprendiendo que no todos los estudiantes aprenden o se expresan de la misma forma. En conclusión, la personalización, desde la perspectiva del docente, conlleva flexibilidad, equidad educativa y un compromiso con el aprendizaje significativo de cada estudiante.

La Personalización en la educación se define como un enfoque que adapta los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades, intereses, ritmos y contextos individuales de los estudiantes. Según Collins y Halverson (2009), el aprendizaje personalizado aborda los desafíos del siglo XXI, reconociendo que los entornos educativos tradicionales no siempre logran satisfacer la diversidad de trayectorias de

los alumnos. Por otro lado, la OECD (2006) sostiene que una educación de calidad debe ajustarse a las trayectorias individuales para asegurar la equidad, la inclusión y el desarrollo integral de cada estudiante, promoviendo así la participación activa y el sentido de pertenencia.

Por último en la subcategoría, Cambios en los Métodos de Enseñanza, se evidenció que para el docente, el término "Observación" en este contexto se refiere a una herramienta pedagógica esencial que le permite identificar señales, comportamientos, gestos, silencios o dificultades que podrían señalar necesidades educativas especiales, incluso en ausencia de un diagnóstico clínico formal. La docente enfatiza que observar de manera cuidadosa y sistemática es crucial para entender las realidades individuales de sus estudiantes y tomar decisiones pedagógicas más informadas, humanas y justas.

La observación en este caso no se limita a mirar, sino a interpretar con sensibilidad y profesionalismo lo que cada estudiante comunica, ya sea de manera explícita o implícita. Además, implica una responsabilidad ética, ya que el docente se convierte en el primer agente capaz de activar apoyos o ajustes para asegurar el derecho a aprender. La observación constituye una herramienta crucial en la práctica educativa, ya que facilita la comprensión del desarrollo y las necesidades específicas de cada alumno. Según Jean Piaget (1970, p. 34), la observación sistemática es esencial para entender cómo los niños construyen el conocimiento mediante la interacción con su entorno.

El enfoque de Reggio Emilia, dirigido por Malaguzzi, resalta la observación como un componente de la documentación pedagógica, lo que permite al educador interpretar las diversas formas de expresión infantil y adaptar sus propuestas educativas (Edwards, Gandini y Forman, 1998, p. 72). En definitiva, estos tres códigos representan la esencia de un docente que, al enfrentarse a los desafíos, elige la empatía activa como su principal método de enseñanza. Desfila desde reproducir el conocimiento a un mediador de aprendizaje y facilitador que incluye en cada proceso de aprendizaje, promoviendo la equidad y la solidaridad. Este cambio metodológico no es una simple

técnica, sino la manifestación de una conciencia ética y humana que transforma la relación pedagógica.

Posteriormente, y como última **subcategoría** del presente apartado surge la **intervención educativa** transcendental al afrontar los desafíos pedagógicos, especialmente en la atención a estudiantes neurodiversos. Esta se concibe como el agregado de acciones planificadas y sistemáticas que el docente implementa para ser capaz de apoyar positivamente el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes, considerando las necesidades particulares. En este contexto, la intervención no solo busca mitigar las dificultades, sino también potenciar las fortalezas de cada individuo.

Según García y Ruiz (2021), la intervención educativa abarca "todas aquellas estrategias didácticas, metodológicas y evaluativas diseñadas para optimizar las condiciones de aprendizaje de la diversidad del alumnado, promoviendo su participación plena y efectiva en el aula" (p. 45). En las siguientes secciones, los testimonios de los informantes clave ofrecerán una valiosa perspectiva sobre cómo los docentes están aplicando estos principios en la práctica, revelando las complejidades y éxitos al interactuar con estudiantes neurodiversos.

I1: Cuando hay un buen seguimiento, cuando se hace una buena retroalimentación, tanto de la parte del apoyo de la familia o del tutor que está acompañando al estudiante y estamos haciendo un proceso adecuado en donde se empiezan a ver resultados, es motivante es motivante porque estamos sembrando en un estudiante, en una persona con muchos logros y capacidades para que salga adelante.

I2: No se trata solo de adaptar, sino de buscar, experimentar, cometer errores y volver a intentarlo. Implica ser humilde y reconocer que no todo es efectivo para todos. Es acompañar al estudiante hasta que surge una luz, una respuesta, un pequeño logro. Es un suceso humano que requiere presencia, sensibilidad y perseverancia.

I3: Recuerdo particularmente a un alumno con dislexia severa que solía evitar la escritura. En una ocasión, al tener que realizar una lectura en voz alta ante el grupo, se bloqueó, comenzó a llorar y salió corriendo del aula. Me sentí muy mal, como si hubiera fallado en amparar su bienestar emocional. Después de ese incidente, hablé con él y con su familia, y

modifiqué mi enfoque: Le permití grabar sus lecturas, utilizar lectores de texto y le ofrecí entornos de participación más seguros. Desde un punto de vista profesional, eso me enseñó que cada intervención debe ser meticulosa y que no existen fórmulas universales. Desde un aspecto emocional, me impactó, porque comprendí que la confianza que un estudiante deposita en un docente es un regalo que no debe ser quebrar. Para mí, la intervención pedagógica no se limita a la aplicación de una estrategia educativa. Es un acto muy emotivo que requiere detenerse, observar desde un nuevo enfoque y ajustar el camino para que otro pueda recorrerlo.

I4: Para mí, intervenir pedagógicamente significa estar verdaderamente presente y consciente de las barreras que enfrenta un estudiante. Es tomar acciones concretas, adaptadas y coherentes con las necesidades del alumno, con el objetivo de garantizar que aprenda y se sienta parte del grupo. Más allá de enseñar contenidos, es construir puentes hacia el aprendizaje y la inclusión. Profesionalmente entiendo que cada proceso es distinto y que los resultados no siempre son inmediatos. Personalmente, aprendo a valorar los pequeños logros y a tener una mirada más comprensiva. Una de las lecciones más importantes que he aprendido es que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. Como docentes, debemos estar dispuestos a flexibilizar nuestras estrategias, a escuchar más y a adaptar nuestras expectativas.

I5: Es progresar completar un contenido o hacer que un estudiante se sienta competente. A veces, al avanzar más despacio, consigo más. Quizás no en cantidad, pero sí en profundidad. He tenido que modificar mis prioridades, renunciar al control para aceptar la paciencia. En ocasiones, actuamos más como terapeutas que como educadores, más como acompañantes que como instructores. Y aunque nadie nos preparó completamente para ello, respondemos con lo que poseemos: humanidad. Esa es nuestra fortaleza. La educación transforma vidas, y nosotros estamos presentes, manteniendo esa posibilidad.

I6: El acompañamiento se asemeja a la construcción de un andamio se adapta a la altura que el estudiante logra alcanzar. En el caso de un joven con dificultades de atención, utilizamos una agenda visual con imanes, cada tarea completada se trasladaba a hecho. Sin embargo, al percatarme de que se aburría del sistema, decidimos reemplazarla por una aplicación que ofrece recompensas sonoras.

I6: La observación es clave para detectar las necesidades y de esta manera facilitar el aprendizaje. Actuamos como detectives pedagógicos y arquitectos de oportunidades. La observación sistemática (¿cómo

juega? ¿Qué lo frustra?) Constituye nuestra herramienta principal. En el caso de un alumno con TDAH, observé que su concentración mejoraba al moverse: le permití utilizar una pelota anti estrés y hacer pausas para saltar.

I6: La educación inclusiva, Diseño Universal de Aprendizaje, la Evaluación formativa y flexible y el trabajo colaborativo, organizo actividades que incorporan diversos medios de representación (videos, maquetas), formas de acción/expresión (oral, escrita, artística) y niveles de compromiso (opciones para seleccionar temas).

I6: La clave radica en percibir la diversidad no como un impedimento, sino como una oportunidad para innovar en el aula

Los testimonios anteriores, dan cuenta al investigador de los múltiples desafíos que asumen los docentes frente a la inclusión como práctica colectiva. Para Cornejo, (2017. p 27). La inclusión no se restringe únicamente a la integración de estudiantes con dificultades en el aula regular. Se concibe como una labor comunitaria, dinámica y ética, en la que intervienen el docente, los compañeros, las familias e incluso los propios estudiantes como facilitadores de la comprensión mutua. La inclusión auténtica implica eliminar barreras actitudinales, establecer vínculos genuinos y valorar la diversidad. Es una práctica que se edifica desde lo pequeño un gesto, una mirada, una actividad colaborativa. Esencialmente, se trata de hacer espacio para el estudiante sin exigirle que cambie para encajar.

Partiendo de estas premisas teóricas, es necesario expresar el análisis interpretativo a los códigos relacionados con la subcategoría Intervención Educativa, Colaboración, Inclusión, Vínculo, Comunicación, Accesibilidad, Neuropedagogía, Participación, Diversidad, Trabajo colaborativo. Los mencionados códigos dejaron ver cambios de paradigma en la experiencia del docente. La intervención educativa se concibe en una práctica compuesta y relacional que afronta el Desafío Pedagógico desde la perspectiva de la inclusión. El docente aplica la enseñanza individual y al mismo tiempo construye una comunidad de aprendizaje bajo la premisa de la inclusión.

Para el educador, el término Colaboración en este contexto representa la necesidad de apoyo recíproco y trabajo en conjunto para enfrentar los retos que presenta la diversidad en el aula. El educador entiende que no puede asumirlo todo por sí mismo: atender las diferencias, adaptar los contenidos, brindar apoyo emocional a los estudiantes y, además, cumplir con las exigencias administrativas puede resultar abrumador. Por lo tanto, la colaboración implica establecer redes con colegas, directivos, familias y profesionales de apoyo para compartir responsabilidades, estrategias y apoyo emocional. Esto conlleva a entender que la inclusión no es una tarea individual, sino colectiva, y que una comunidad educativa colaborativa beneficia tanto el bienestar del educador como el aprendizaje de los estudiantes.

La Colaboración constituye un elemento fundamental en el proceso educativo inclusivo, dado que favorece una construcción conjunta del aprendizaje y del acompañamiento docente. Vygotsky (1978) indica que el aprendizaje se produce en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual solo puede ser alcanzada a través de la interacción social y el apoyo mutuo, lo que subraya la relevancia del trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y otros actores educativos. Por otro lado, Ainscow y Booth (2000) destacan que la inclusión solo puede ser alcanzada si existe una articulación efectiva entre docentes, familias y comunidades, ya que la eliminación de barreras al aprendizaje requiere una acción educativa colectiva, no individual.

La noción de Inclusión para el docente, en esta expresión implica mucho más que simplemente integrar físicamente a todos los estudiantes en el aula. En este contexto, el concepto de inclusión se enfoca en crear una red de relaciones significativas y colaborativas entre la escuela, la familia y la comunidad, que respalde de manera real y efectiva el aprendizaje y el bienestar del estudiante. Al afirmar que "la verdadera inclusión comienza con el encuentro entre quienes educan y quienes cuidan", el docente subraya que incluir no es una tarea individual, técnica o aislada. Es un compromiso colectivo que requiere diálogo, escucha, corresponsabilidad y respeto mutuo entre educadores y familias. El docente considera que el acompañamiento familiar no es un

elemento opcional, sino una condición esencial para que la inclusión sea viable y sostenible.

En este sentido, el docente expresa que: La Inclusión se concibe como relacional y afectiva, no únicamente pedagógica. Requiere la construcción de puentes de comunicación auténticos, incluso en presencia de obstáculos o falta de participación familiar. Reconoce que, sin ese tejido de apoyo mutuo, el estudiante se encuentra en una situación de vulnerabilidad, y el esfuerzo del docente se ve restringido. Pone de manifiesto una visión profunda de la inclusión como un acto ético, humano y comunitario, que trasciende las estrategias o normativas.

La Inclusión educativa conlleva la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas escolares para asegurar que todos los estudiantes, sin excepción, participen y aprendan en condiciones de igualdad. Según la UNESCO (2005, p. 13; 2009, p. 18), una educación inclusiva exige la eliminación de barreras en todos los niveles del sistema y la creación de entornos de aprendizaje que aprecien la diversidad como un valor. Por otro lado, Booth y Ainscow (2011, p. 3) en el Index for Inclusion, describen la inclusión como un proceso de mejora continua que involucra a toda la comunidad educativa y subrayan que la responsabilidad de incluir no recae únicamente en el docente, sino en el compromiso colectivo de toda la institución y su entorno.

Vínculo

Para el docente, la palabra "vínculo" en este contexto simboliza la relación profunda, empática y personalizada que establece con cada estudiante. Esto implica entender que el proceso educativo no se fundamenta únicamente en la transmisión de contenidos, sino en una conexión humana genuina que permite ajustar la enseñanza a las necesidades específicas de cada alumno. Cuando el docente expresa: "He comprendido que ningún estudiante es igual a otro y que las fórmulas no siempre son efectivas", reconoce que el vínculo pedagógico no se forma con métodos estandarizados, sino a través de la escucha activa, la observación atenta y la flexibilidad. Y cuando sostiene:

"El aprendizaje no siempre es evidente o cuantificable a corto plazo", refuerza la noción de que el vínculo también conlleva paciencia, confianza y presencia emocional, para apoyar a los estudiantes incluso cuando los progresos no son visibles de inmediato.

El Vínculo pedagógico es fundamental en el proceso educativo, ya que sostiene emocional y éticamente la relación entre el docente y el estudiante. Según Noddings (1984, p. 176), este vínculo se fundamenta en el cuidado, que se entiende como una disposición genuina del educador para atender las necesidades del otro, generando así confianza y apertura. A partir de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1984, p. 100), el vínculo se refuerza a través de relaciones horizontales, que se basan en el diálogo, el reconocimiento y la construcción conjunta del sentido educativo.

El código la Comunicación Para el educador, en este contexto abarca mucho más que simplemente hablar o dar instrucciones. Se relaciona con la habilidad de interpretar, validar y reaccionar ante diversas formas de expresión, especialmente cuando los alumnos no se comunican de manera tradicional. Esto implica escuchar con empatía, ajustar las estrategias pedagógicas y reconocer que el lenguaje puede expresarse a través de gestos, silencios, imágenes o acciones. La comunicación en el contexto educativo trasciende el simple intercambio de información: se trata de un acto ético y relacional.

Según Noddings (1984, p. 176), la comunicación empática es un componente fundamental del cuidado pedagógico, ya que facilita la comprensión del otro desde su perspectiva emocional. Por otro lado, Habermas (1984, p. 86), en su teoría de la acción comunicativa, argumenta que el diálogo auténtico establece vínculos horizontales entre docentes y estudiantes, lo que promueve entornos de aprendizaje participativos y democráticos.

Para el educador, el término "accesibilidad" en esta frase implica garantizar que todos los alumnos, sin distinción de sus condiciones físicas, cognitivas o sensoriales, puedan participar de manera integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se limita

únicamente a la infraestructura, sino que también abarca el tiempo, las adaptaciones pedagógicas, el lenguaje, las herramientas y las actitudes. En el relato, el educador subraya que el tiempo de aprendizaje no es homogéneo y que cada pequeño avance (como el hecho de sostener un lápiz) puede tener un significado considerable cuando se cuenta con un entorno que celebra y apoya. Al mismo tiempo, la accesibilidad lo confronta éticamente, llevándolo a examinar sus propias creencias y expectativas respecto al progreso.

La accesibilidad, por lo tanto, se presenta como una perspectiva pedagógica inclusiva que busca eliminar barreras y ampliar oportunidades reales, teniendo en cuenta los ritmos y necesidades específicas de cada alumno. La accesibilidad en el ámbito educativo se refiere a la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje completo de todos los estudiantes. Según Rose y Meyer (2002), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sugiere diversas maneras de representación, expresión y compromiso para asegurar que los contenidos sean accesibles a la diversidad presente en el aula. Por otro lado, Echeita (2013) enfatiza que la accesibilidad debe ser concebida de manera integral, abarcando no solo los aspectos físicos, sino también los pedagógicos, emocionales y comunicativos, fomentando así una educación verdaderamente inclusiva.

El código Neuropedagogía, Para el educador, conlleva una comprensión más profunda de cómo el cerebro aprende, siente y se adapta. Esto implica reconocer que cada estudiante posee un desarrollo neurocognitivo singular, lo que exige ajustar métodos, tiempos, estímulos y entornos para facilitar un aprendizaje más significativo y accesible. Además, representa un compromiso con la formación continua, la conexión entre la teoría y la práctica, y el respeto por los ritmos y emociones que influyen en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, el educador deja de enseñar de manera uniforme y comienza a enseñar con el cerebro y para el cerebro.

La neuro- pedagogía sugiere un enfoque educativo fundamentado en la comprensión científica del cerebro, reconociendo que el aprendizaje es un proceso dinámico que

abarca emociones, memoria y plasticidad cerebral. Tokuhamas-Espinosa (2010) enfatiza que la integración de los descubrimientos de la neurociencia, la psicología y la pedagogía permite crear entornos de aprendizaje más inclusivos y efectivos. Por otro lado, Damasio (1994) sostiene que las emociones no son ajenas al pensamiento, sino que son esenciales para el razonamiento, la toma de decisiones y el aprendizaje significativo.

Cuando un docente menciona la participación, se refiere a algo que va más allá de simplemente levantar la mano o responder en clase. En este sentido, la participación conlleva un compromiso activo, emocional y cognitivo del estudiante en su proceso de aprendizaje. Para el docente, esto implica establecer condiciones en las que cada alumno, sin importar sus habilidades, ritmo o forma de expresión, se sienta invitado, escuchado y valorado. En expresiones como: “He notado que sus ojos brillan cuando puede compartir su idea” o “Aunque no escribe, se acerca a mostrarme su dibujo como respuesta”. El docente indica que participar también significa conectar, expresar, atreverse y pertenecer. Es una manera de evaluar no solo el conocimiento del alumno, sino también cómo se siente dentro del aula.

La participación en el ámbito educativo no se limita únicamente a la presencia física o a las respuestas académicas, sino que requiere un compromiso activo, significativo y contextual de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Según Paulo Freire (1970), la educación debe ser un acto dialógico, donde cada individuo tenga voz y pueda transformar su realidad a través del intercambio crítico; de esta manera, la participación se convierte en un acto emancipador (p. 79). Por otro lado, Perrenoud (1990) argumenta que enseñar en contextos diversos implica la creación de estructuras pedagógicas que permitan a todos participar desde sus posibilidades reales, realizando ajustes en el contenido, el ritmo y la forma de expresión (p. 112).

Esto significa que el docente no solo se dedica a enseñar, sino que también organiza escenarios accesibles, equitativos y emocionalmente seguros, donde cada participación sea valorada. Para el docente, diversidad significa reconocer y valorar que cada

estudiante es único en su forma de aprender, sentir, comunicarse y relacionarse. Esta palabra no solo alude a diferencias visibles como las capacidades, culturas o lenguas, sino también a los ritmos de aprendizaje, intereses, trayectorias de vida y contextos familiares. En la experiencia del docente, hablar de diversidad es comprometerse con una mirada amplia, ética y sensible, donde lo importante no es la homogenización, sino crear condiciones para que todos puedan participar, avanzar y ser reconocidos. Significa abandonar las recetas únicas y asumir que enseñar implica escuchar, adaptar y acompañar desde la diferencia.

Freire (1970) argumenta que una educación auténticamente transformadora debe ser dialógica y participativa, lo que permite que cada estudiante exprese su voz desde su propia realidad y singularidad. Reconocer la diversidad no se limita a tolerarla, sino que debe integrarse como fundamento del acto educativo (p. 72). Por otro lado, Perrenoud (1990) afirma que enseñar en y para la diversidad requiere organizar la clase de manera que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprender, adaptando los recursos pedagógicos a las necesidades y contextos de cada alumno (p. 23). Para el educador, el Trabajo Colaborativo implica entender que la enseñanza no es una actividad aislada, sino una responsabilidad conjunta con colegas, familias, directivos y estudiantes.

Esto conlleva la creación de redes de apoyo donde cada participante educativo contribuye desde su función para promover la inclusión, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes. A través de su experiencia, el educador se da cuenta de que solo mediante una colaboración genuina caracterizada por el respeto, la escucha y objetivos compartidos se puede atender a la diversidad sin sentirse abrumado, generar soluciones innovadoras y formar comunidades educativas más solidarias.

El Trabajo Colaborativo entre docentes es una estrategia fundamental para abordar la complejidad educativa y fomentar la mejora continua. Según Vaillant (2016), la colaboración entre educadores refuerza el desarrollo profesional, estimula la reflexión conjunta y facilita la innovación en la enseñanza. No se trata únicamente de compartir

tareas, sino de construir conocimiento de manera conjunta para optimizar la enseñanza. Por otro lado, Hargreaves (2001) argumenta que el trabajo en equipo fortalece la cohesión del grupo docente y genera culturas profesionales más solidarias y efectivas. Las prácticas colaborativas permiten superar el aislamiento tradicional del docente, brindando apoyo emocional y práctico en contextos desafiantes.

Para resumir, los códigos representan las experiencias del docente como respuesta a los desafíos pedagógicos se cristaliza en la reconstrucción de un entorno de aprendizaje inclusivo. La intervención educativa deja de ser una acción aislada para convertirse en una práctica colectiva, apoyada en la comunicación, la colaboración y un profundo respeto por la diversidad y la dignidad de cada estudiante.

En el camino hacia el análisis interpretativo de la información se presenta la **categoría N° 2 “Significados De Los Docentes”**. Considera el autor imperioso comprender esta categoría como la construcción intrínseca e intersubjetiva que los educadores elaboran a partir de sus experiencias vividas, sus percepciones, creencias y valores en relación con su práctica pedagógica y el contexto educativo. Como señala Pérez (2020"p.34).), “los significados son las lentes a través de las cuales los sujetos interpretan y dan sentido a su realidad, influyendo directamente en sus acciones y decisiones pedagógicas”. Dichos significados se consideran flexibles, puesto que se alinean y moldean en la interacción con los estudiantes, colegas, el diseño curricular y las políticas educativas relacionadas en este estudio con la inclusión educativa.

En el marco de los significados de los docentes, se vuelve fundamental explorar cómo estos se entrelazan con la **Subcategoría De Necesidades Educativas Especiales** (NEE). Esta última hace referencia a aquellos requerimientos específicos que presentan algunos estudiantes, los cuales demandan recursos y apoyos adicionales o diferentes a los que se ofrecen a la mayoría para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Las NEE no se limitan a discapacidades, sino que abarcan un espectro amplio de situaciones que pueden afectar el desarrollo integral del alumno. Como señalan (Ainscow y Miles 2020. p. 50), las necesidades educativas especiales se refieren a "la provisión de apoyo

adicional o adaptado a aquellos alumnos que experimentan dificultades para aprender, con el fin de superar las barreras que encuentran en el currículo y el entorno escolar”

La forma en que los docentes interpretan y dan sentido a estas necesidades, influenciados por sus propias creencias y experiencias (es decir, sus "significados"), impacta directamente en las estrategias y metodologías que eligen para la intervención pedagógica. A continuación, se presentarán los valiosos fragmentos de los testimonios aportados por los informantes clave, que ilustran las experiencias y percepciones sobre cómo sus significados guían el abordaje de estas necesidades en sus aulas.

I1: Para mí mayor fortaleza ha estado para trabajar con los estudiantes con habilidades o con necesidades educativas o con dificultades de aprendizaje, mayor habilidad en el ser empático.

I2 Cada estudiante que enfrenta dificultades trae consigo una historia singular y una necesidad específica, y sin la preparación adecuada, este reto me ha hecho sentir vulnerable. Sin embargo, al mismo tiempo, me ha permitido descubrir hasta qué punto el compromiso ético del docente va más allá de lo institucional.

I2: Hay ocasiones en las que el agotamiento me lleva a considerar la posibilidad de rendirme, ya que siento que soy la única que confía en el proceso. Sin embargo, cuando un estudiante avanza, aunque sea de manera mínima, esa esperanza vuelve a surgir. Ese momento compensa muchas de las frustraciones. Me recuerda por qué estoy aquí y por qué es valioso continuar esforzándome. La motivación no proviene del sistema, sino de la expresión del estudiante cuando alcanza algo que pensaba inalcanzable.

I3: Cuando observo progresos, aunque sean mínimos, experimento una combinación de alegría, orgullo y esperanza. Esto confirma que cada esfuerzo tiene un valor. Sin embargo, también me lleva a reflexionar sobre la gran influencia del contexto: la familia, la autoestima, los recursos.

He comprendido que ningún estudiante es igual a otro y que las fórmulas no siempre son efectivas. La clave radica en la escucha, en la observación atenta, en la adaptabilidad. También he llegado a la conclusión de que el aprendizaje no siempre es evidente o cuantificable a corto plazo.

I4: Cuando veo que un estudiante logra avanzar, incluso en aspectos mínimos, me llena de motivación y reafirma que el esfuerzo vale la pena. En cambio, cuando no hay avances, me cuestiono, me evalúo y busco otras formas de intervenir.

I4: Profesionalmente, decidí actuar con sensibilidad empecé a trabajar con ella en momentos individuales, usando juegos, canciones y materiales visuales que le resultaran atractivos. También hablé con su familia para establecer un apoyo conjunto. Con el tiempo, la niña empezó a mejorar poco a poco, pero sobre todo recuperó su autoestima y sus ganas de aprender, lo cual fue muy valioso para ella y también para mí como docente.

I5: Temor a no cumplir con las expectativas, a carecer de las herramientas necesarias para responder, a decepcionarlos. Esta vivencia ha sacudido mis certezas como educador y me ha llevado a enfrentar mis límites. Sin embargo, aunque con esfuerzo, también me ha impulsado a evolucionar. A observar con otra representación. Es doloroso, ciertamente, pero profundamente humano.

I5: Esa sensación de "no progresar" me ha llevado a sentirme ineficaz, incluso frustrado. Sin embargo, también me ha forzado a reconsiderar lo que realmente significa "progresar". ¿Es progresar completar un contenido o hacer que un estudiante se sienta competente? A veces, al avanzar más despacio, consigo más. Quizás no en cantidad, pero sí en profundidad. He tenido que modificar mis prioridades, renunciar al control para aceptar la paciencia. Temor

I5: Significativos retos, que me hacen hacer un alto en el camino, generar una reflexión y por supuesto, estudiar, estudiar mucho para poder darles educación a estos estudiantes que tienen el mismo derecho que los demás. Creo que el principal reto es el tiempo y el desgaste mental, el estrés que genera tener que cumplir con lo de estos estudiantes y además con el resto. Humanismo

I5: Sin embargo, he comprendido que ser docente no implica ser perfecto. Se trata de saber solicitar apoyo, dar la razón a errores y continuar avanzando. Cada tropiezo emocional me ha enseñado a regresar con mayor conciencia, más humanidad y más autenticidad en mi trabajo. Culpa

I5: Que ellos nos necesitan y no podemos fallarle. Me he dado cuenta de que el éxito o el fracaso de un estudiante, muchas veces, lo siento como propio. Y eso es una carga emocional muy grande. Celebrar sus logros es una alegría inmensa; es como respirar al fin. Pero cuando no hay avances, el silencio pesa. Me pregunto si estoy fallando, Aun así, sigo, porque entiendo que en esta tarea también hay avances invisibles que a veces no vemos a simple vista: Frustración

I6: Ante todo, mantener la calma, la paciencia y la confianza, abordar las situaciones con buena energía y positivismo. A nivel pedagógico trabajar mancomunadamente con psicología, el equipo de orientación y la familia. Recuerdo un episodio con una niña que tenía mutismo selectivo,

quien, después de meses sin hablar en clase, un día comenzó a llorar porque no comprendía una actividad.

I6: Es una gran satisfacción poder contribuir a fortalecer la autoestima, la inclusión y aprendizaje de estos estudiantes. Intervenir implica actuar como un intérprete entre mundos transformar el currículo en un lenguaje que sea accesible para cada mente. Un ejemplo de esto es que, al enseñar fracciones a un niño con TEA, utilizamos una pizza de cartón.

I6: Práctica reflexiva grabar mis clases con consentimiento para analizar cómo interactúo con estos estudiantes. Una estrategia que me fue útil fue simular dificultades intentar leer con gafas empañadas baja visión o escribir con la mano no dominante disgrafía, para empatizar con sus desafíos. -Mediación

Desde la experiencia analizada en esta investigación, se reafirma que el docente no solo imparte conocimientos, sino que participa activamente en la construcción de significados junto a sus estudiantes. Es decir, como asignan importancia a su realidad. Sus acciones de inclusión y actitudes frente a los desafíos del rol docente se corresponden con la propuesta de Bruner (1990), quien argumenta que el aprendizaje adquiere significado cuando el individuo interpreta el mundo de manera activa. A diferencia de una enseñanza mecánica, los testimonios anteriores indican que el educador, en situaciones de dificultad, se transforma en un auténtico tejedor de significados, entrelazando cada experiencia con el contexto y la historia del estudiante, para convertir el aprendizaje en un acto significativo y profundo.

Los códigos de Empatía, Soledad, Motivación, Reflexión, Escucha Activa, Inclusión, Autoestima, Mediación. Frustración Y Alegría, en el marco del humanismo social dan cuenta de los significados y sentidos que asignan los maestros en su accionar pedagógico diario, moldean su práctica a las necesidades de sus estudiantes, logrando cambios significativos dignos de reconocimiento y de ser replicado como aportes teóricos que permitan replicar dichas prácticas en otros contextos.

La docente, al referirse a la Empatía, señala que su labor educativa trasciende la mera enseñanza de contenidos o la realización de adaptaciones metodológicas. Ella alude a la habilidad de colocarse en la posición del estudiante, de entender su proceso desde una perspectiva humana, sensible y paciente. Para ella, La Empatía implica estar

presente en las dificultades del otro, no con juicio, sino con humildad, apertura y disposición para explorar nuevas maneras de enseñar hasta descubrir lo que realmente funciona. La "luz" o el "pequeño logro" simboliza ese instante en que, gracias a esa conexión empática, el estudiante reacciona o progresa. Es una experiencia emocionalmente relevante que conlleva perseverar junto al alumno, incluso cuando los resultados no son inmediatos. En conclusión, la empatía para esta docente no es únicamente una actitud, sino una manera de ser y estar en el aula, con los demás.

La Empatía ha sido reconocida como un pilar esencial en las relaciones educativas. Rogers (1951), desde la psicología humanista, sostiene que la empatía implica percibir con precisión el mundo interior del otro, sin perder la propia identidad, y la considera fundamental para establecer relaciones auténticas, fundamentadas en el respeto y la aceptación incondicional del estudiante. Esta perspectiva conlleva un compromiso emocional y ético por parte del educador. Batson (2009), desde la psicología social, describe la empatía como la capacidad emocional de entender y compartir los sentimientos de otra persona, lo que promueve conductas pro-sociales y de ayuda. En el ámbito educativo, esta comprensión empática contribuye a crear ambientes de aula más humanos, inclusivos y seguros, donde los estudiantes pueden aprender desde su realidad emocional.

Para el docente, la palabra Soledad en esta reflexión representa el sentimiento de enfrentar desafíos complejos en su práctica sin el apoyo, los recursos o la formación necesarios. La docente se siente vulnerable ante las múltiples necesidades de sus estudiantes y percibe que, en muchas ocasiones, el sistema institucional no proporciona el respaldo adecuado. No obstante, también reconoce que esa soledad ha sido una oportunidad para reafirmar su compromiso ético, actuando no solo por obligación profesional, sino por convicción personal hacia la labor docente y el bienestar de sus estudiantes. La soledad aquí no se limita al aislamiento físico o profesional, sino que es una carga emocional asumida con un sentido humano.

La Soledad en el ejercicio docente ha sido ampliamente documentada como un factor que impacta el bienestar emocional y profesional de los educadores. Según Day y Gu (2010), el aislamiento profesional no solo provoca tensiones personales, sino que también tiene un efecto negativo en la eficacia pedagógica, al disminuir las oportunidades de colaboración, retroalimentación y crecimiento. Ante esta situación, el apoyo entre pares se convierte en un mecanismo fundamental para fortalecer la práctica docente y prevenir el desgaste. Por otro lado, Hargreaves (1994) describe la "cultura del aislamiento" como una característica tradicional en muchas escuelas, donde los docentes trabajan de manera autónoma y carecen de espacios sistemáticos para compartir conocimientos o experiencias. Esta cultura obstaculiza la innovación y perpetúa prácticas solitarias, dejando al docente sin redes de apoyo y acompañamiento que favorezcan una enseñanza más efectiva y humana

La Reflexión en la práctica docente es fundamental para el desarrollo profesional continuo. Donald Schön (1983) introduce el concepto del "profesional reflexivo", quien aprende de su experiencia mediante un proceso consciente de revisión de sus decisiones pedagógicas (p. 68). Esta habilidad permite adaptarse a contextos complejos y en constante cambio. Por otro lado, Kolb (1984), en su teoría del aprendizaje experiencial, indica que la reflexión es una fase crucial entre la experiencia concreta y la conceptualización abstracta, lo que facilita un aprendizaje profundo y una mejora continua (p. 21).

La Reflexión en la práctica docente es fundamental para el desarrollo profesional continuo. Schön (1983) introduce el concepto del "profesional reflexivo", quien aprende de su experiencia mediante un proceso consciente de revisión de sus decisiones pedagógicas (p. 68). Esta habilidad permite adaptarse a contextos complejos y en constante cambio. Por otro lado, Kolb (1984), en su teoría del aprendizaje experiencial, indica que la reflexión es una fase crucial entre la experiencia concreta y la conceptualización abstracta, lo que facilita un aprendizaje profundo y una mejora continua (p. 21).

Para el docente, la noción de "Escucha" en este contexto abarca mucho más que simplemente oír. Implica una disposición profunda para atender lo que no siempre es evidente: los gestos, los silencios, y los pequeños indicios de progreso emocional o cognitivo. El educador enfatiza que los avances más significativos no siempre son medibles de inmediato, pero se manifiestan en actitudes como la participación o una sonrisa. Escuchar, por lo tanto, significa reconocer esas señales sutiles, ser paciente y confiar en el potencial de cada estudiante. Además, resalta la responsabilidad ética del docente de ser esa voz alentadora que muchas veces el estudiante no encuentra en otro lugar, transformando la escucha en un acto de cambio.

La Escucha en el contexto educativo no se reduce a una atención pasiva, sino que representa un acto dialógico y ético esencial. Paulo Freire (1970) argumenta que el verdadero diálogo requiere una escucha activa y respetuosa, en la que el educador reconoce al otro como sujeto, y no como objeto del proceso educativo (p. 72). Escuchar, por lo tanto, es una manera de validar al estudiante en su humanidad y contexto. Por otro lado, Buber (1937) en *Yo y Tú*, sostiene que la relación pedagógica genuina se fundamenta en un encuentro interpersonal profundo, donde la escucha facilita que el vínculo educativo se desarrolle desde la presencia y la reciprocidad (p. 18). De este modo, la escucha se transforma en el punto de partida para una educación verdaderamente transformadora.

Cuando el educador menciona la Dignidad en este contexto, está comunicando una perspectiva profundamente humana y ética del proceso educativo. Para él o ella, enseñar no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica afirmar el valor y la valía del estudiante, especialmente de aquellos que enfrentan dificultades. El instante en que un niño comprende un concepto y se siente capaz, se transforma en una experiencia de recuperación de su dignidad personal. La frase "asegurarnos de que ningún estudiante se sienta 'menos'" pone de manifiesto el compromiso del educador por prevenir la exclusión y salvaguardar la autoestima de sus alumnos.

La Dignidad, por lo tanto, se interpreta como el derecho a aprender de manera respetuosa, comprensiva y adaptada, reconociendo que todos poseen potencial, aunque sus trayectorias de aprendizaje sean diversas. La expresión “¡ahora sí entiendo!” no solo denota comprensión académica, sino también reconocimiento, validación y orgullo personal. La dignidad en el contexto educativo implica reconocer al estudiante como un individuo valioso, con el derecho a ser tratado con respeto, comprensión y empatía. Honneth (1995, p. 133), en su Teoría del reconocimiento, argumenta que la dignidad personal se establece a través del reconocimiento intersubjetivo, y que el entorno educativo debe facilitar este proceso, validando las capacidades y necesidades del alumno.

Por otro lado, Noddings (2002, p. 17), desde una perspectiva de ética del cuidado, sostiene que educar también es un acto de restaurar la dignidad del otro, especialmente cuando ha sido menoscabada por experiencias de fracaso, exclusión o indiferencia. En este contexto, el docente que ajusta su práctica para que cada estudiante comprenda y se sienta capaz, está promoviendo activamente la dignidad como un eje central de la educación. Cuando el educador se refiere a la humanidad, está hablando de una perspectiva que trasciende los contenidos académicos en la enseñanza. En su relato, admite que cada alumno es un universo complejo, con maneras únicas de aprender, sentir y relacionarse.

La humanidad, por lo tanto, se manifiesta en su habilidad para ver al otro con dignidad, sensibilidad y comprensión, dejando de lado una visión uniforme o técnica de la educación. Mediante enfoques como la neuroeducación y el trabajo colaborativo, el educador entiende que enseñar también implica descubrir, acompañar y confiar, reconociendo el valor singular de cada ser humano en el aula. Esta perspectiva conlleva un cambio profundo: educar no se limita a transmitir información, sino que busca establecer vínculos significativos y crear condiciones para que el estudiante se sienta valorado, comprendido y acompañado. En este contexto, la humanidad constituye la base ética y afectiva del acto pedagógico.

La Humanidad en el ámbito educativo implica reconocer al estudiante como un ser integral, con historia, emociones y dignidad. Max van Manen (1990) sostiene que el acto pedagógico auténtico se basa en un encuentro profundamente humano, donde el educador no solo enseña, sino que también escucha, interpreta y responde desde una relación ética y sensible (p. 13). Desde esta perspectiva fenomenológica, el significado de enseñar se construye en el vínculo vivo entre el docente y el estudiante. Por otro lado, Paulo Freire (1970), en su obra *Pedagogía del oprimido*, sostiene que educar es un acto profundamente humano y liberador, en el que el docente se convierte en un facilitador del diálogo y de la transformación tanto personal como social (p. 33).

Según Freire, enseñar con humanidad implica reconocer al otro como sujeto, y no como un objeto de contenidos, lo que dignifica y resignifica el acto educativo.

La educadora, al referirse a la Sensibilidad, manifiesta una postura pedagógica profundamente humana, donde no solo se considera el contenido académico, sino también las emociones, necesidades y contextos específicos del alumno. En esta ocasión, optó por acercarse a una niña con dificultades desde una perspectiva comprensiva, flexible y afectuosa. Actuar con sensibilidad implicó adaptar su enseñanza, elegir recursos didácticos más relevantes para ella y, sobre todo, establecer una conexión emocional, fortalecida por la colaboración con la familia.

Para el educador, esta sensibilidad no representa una debilidad, sino una herramienta poderosa de transformación, que contribuye a restaurar la confianza del estudiante en sí mismo. En esta experiencia, el mayor logro no fue únicamente el progreso académico, sino la recuperación de la autoestima y la motivación de la niña, lo que también reafirma el sentido vocacional del propio docente. La sensibilidad en el ámbito educativo está vinculada a la habilidad del docente para percibir, entender y responder de forma ética y humana a las necesidades de los demás. Nussbaum (2001), *Las fronteras de la justicia*, argumenta que la sensibilidad moral es esencial para el desarrollo de las capacidades humanas, particularmente en contextos de desigualdad o vulnerabilidad, como ocurre en el aula.

Además, Gilligan (1982), en *In a Different Voice*, sugiere una ética del cuidado fundamentada en la sensibilidad hacia las relaciones y los lazos, lo que conlleva una responsabilidad afectiva hacia el otro, especialmente en los procesos de formación.

El "Compromiso" del docente implica una conexión profunda, constante y emocional con el proceso educativo de sus alumnos. No se limita a cumplir con una función laboral, sino que se dedica a involucrarse en cada pequeño logro, valorando incluso los avances mínimos como indicadores significativos de progreso. Al afirmar que esos logros le generan alegría, orgullo y esperanza, el docente demuestra que su compromiso no es neutral: está emocionalmente involucrado. Sin embargo, también presenta una perspectiva crítica y reflexiva sobre cómo factores externos como la familia, la autoestima y los recursos influyen en esos logros. Por lo tanto, este compromiso no es ingenuo, sino que reconoce la complejidad del contexto educativo y el deseo del docente de ser un agente activo en la transformación de las condiciones que impactan el aprendizaje.

El Compromiso en el ámbito educativo puede ser interpretado como una responsabilidad ética del docente hacia los demás. Según la perspectiva de Habermas (1984 p. 88)), el compromiso surge en el contexto de la acción comunicativa, donde los participantes se relacionan a través de la comprensión mutua, la confianza y la corresponsabilidad. En el entorno escolar, esto significa que el docente no solo imparte conocimientos, sino que se compromete en una construcción conjunta con los estudiantes, basada en el respeto y el diálogo.

Freire (1997 p. 117) sostiene que el Compromiso del docente es un acto profundamente humano, que conlleva autonomía, libertad y ética. Enseñar requiere una postura comprometida con la transformación del individuo y de la realidad. El maestro debe involucrarse emocional, política y moralmente en el proceso de aprendizaje del otro (p. 117)

En el camino hacia el análisis interpretativo de la información se presenta la **categoría N° 2 “Significados De Los Docentes”**. Considera el autor imperioso comprender esta categoría como la construcción intrínseca e intersubjetiva que los educadores elaboran a partir de sus experiencias vividas, sus percepciones, creencias y valores en relación con su práctica pedagógica y el contexto educativo. Dichos significados se consideran flexibles, puesto que se alinean y moldean en la interacción con los estudiantes, colegas, el diseño curricular y las políticas educativas relacionadas en este estudio con la inclusión educativa. Como señala Pérez (2020 p. 34)), los significados "son las lentes a través de las cuales los sujetos interpretan y dan sentido a su realidad, influyendo directamente en sus acciones y decisiones pedagógicas”.

En el marco de los significados de los docentes, se vuelve fundamental explorar cómo estos se entrelazan con la **Subcategoría De Necesidades Educativas Especiales** (NEE). Esta última hace referencia a aquellos requerimientos específicos que presentan algunos estudiantes, los cuales demandan recursos y apoyos adicionales o diferentes a los que se ofrecen a la mayoría para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Las NEE no se limitan a discapacidades, sino que abarcan un espectro amplio de situaciones que pueden afectar el desarrollo integral del alumno. Como señalan (Ainscow y Miles 2020 p. 50), las necesidades educativas especiales se refieren a "la provisión de apoyo adicional o adaptado a aquellos alumnos que experimentan dificultades para aprender, con el fin de superar las barreras que encuentran en el currículo y el entorno escolar".

La forma en que los docentes interpretan y dan sentido a estas necesidades, influenciados por sus propias creencias y experiencias (es decir, sus "significados"), impacta directamente en las estrategias y metodologías que eligen para la intervención pedagógica. A continuación, se presentarán los valiosos fragmentos de los testimonios aportados por los informantes clave, que ilustran las experiencias y percepciones sobre cómo sus significados guían el abordaje de estas necesidades en sus aulas.

II: Para mí mayor fortaleza ha estado para trabajar con los estudiantes con habilidades o con necesidades educativas o con dificultades de aprendizaje, mayor habilidad en el ser empático.

I2 Cada estudiante que enfrenta dificultades trae consigo una historia singular y una necesidad específica, y sin la preparación adecuada, este reto me ha hecho sentir vulnerable. Sin embargo, al mismo tiempo, me ha permitido descubrir hasta qué punto el compromiso ético del docente va más allá de lo institucional.

I2: Hay ocasiones en las que el agotamiento me lleva a considerar la posibilidad de rendirme, ya que siento que soy la única que confía en el proceso. Sin embargo, cuando un estudiante avanza, aunque sea de manera mínima, esa esperanza vuelve a surgir. Ese momento compensa muchas de las frustraciones. Me recuerda por qué estoy aquí y por qué es valioso continuar esforzándome. La motivación no proviene del sistema, sino de la expresión del estudiante cuando alcanza algo que pensaba inalcanzable.

I3: Cuando observo progresos, aunque sean mínimos, experimento una combinación de alegría, orgullo y esperanza. Esto confirma que cada esfuerzo tiene un valor. Sin embargo, también me lleva a reflexionar sobre la gran influencia del contexto: la familia, la autoestima, los recursos.

He comprendido que ningún estudiante es igual a otro y que las fórmulas no siempre son efectivas. La clave radica en la escucha, en la observación atenta, en la adaptabilidad. También he llegado a la conclusión de que el aprendizaje no siempre es evidente o cuantificable a corto plazo.

I4: Cuando veo que un estudiante logra avanzar, incluso en aspectos mínimos, me llena de motivación y reafirma que el esfuerzo vale la pena. En cambio, cuando no hay avances, me cuestiono, me evalúo y busco otras formas de intervenir.

I4: Profesionalmente, decidí actuar con sensibilidad empecé a trabajar con ella en momentos individuales, usando juegos, canciones y materiales visuales que le resultaran atractivos. También hablé con su familia para establecer un apoyo conjunto. Con el tiempo, la niña empezó a mejorar poco a poco, pero sobre todo recuperó su autoestima y sus ganas de aprender, lo cual fue muy valioso para ella y también para mí como docente.

I5: Temor a no cumplir con las expectativas, a carecer de las herramientas necesarias para responder, a decepcionarlos. Esta vivencia ha sacudido mis certezas como educador y me ha llevado a enfrentar mis límites. Sin embargo, aunque con esfuerzo, también me ha impulsado a evolucionar. A observar con otra representación. Es doloroso, ciertamente, pero profundamente humano.

I5: Esa sensación de "no progresar" me ha llevado a sentirme ineficaz, incluso frustrado. Sin embargo, también me ha forzado a reconsiderar lo que realmente significa "progresar". ¿Es progresar completar un contenido o hacer que un estudiante se sienta competente? A veces, al

avanzar más despacio, consigo más. Quizás no en cantidad, pero sí en profundidad. He tenido que modificar mis prioridades, renunciar al control para aceptar la paciencia. Temor

I5: Significativos retos, que me hacen hacer un alto en el camino, generar una reflexión y por supuesto, estudiar, estudiar mucho para poder darles educación a estos estudiantes que tienen el mismo derecho que los demás. Creo que el principal reto es el tiempo y el desgaste mental, el estrés que genera tener que cumplir con lo de estos estudiantes y además con el resto. Humanismo

I5: Sin embargo, he comprendido que ser docente no implica ser perfecto. Se trata de saber solicitar apoyo, dar la razón a errores y continuar avanzando. Cada tropiezo emocional me ha enseñado a regresar con mayor conciencia, más humanidad y más autenticidad en mi trabajo. Culpa

I5: Que ellos nos necesitan y no podemos fallarle. Me he dado cuenta de que el éxito o el fracaso de un estudiante, muchas veces, lo siento como propio. Y eso es una carga emocional muy grande. Celebrar sus logros es una alegría inmensa; es como respirar al fin. Pero cuando no hay avances, el silencio pesa. Me pregunto si estoy fallando, Aun así, sigo, porque entiendo que en esta tarea también hay avances invisibles que a veces no vemos a simple vista: Frustración

I6: Ante todo, mantener la calma, la paciencia y la confianza, abordar las situaciones con buena energía y positivismo. A nivel pedagógico trabajar mancomunadamente con psicología, el equipo de orientación y la familia. Recuerdo un episodio con una niña que tenía mutismo selectivo, quien, después de meses sin hablar en clase, un día comenzó a llorar porque no comprendía una actividad.

I6: Es una gran satisfacción poder contribuir a fortalecer la autoestima, la inclusión y aprendizaje de estos estudiantes. Intervenir implica actuar como un intérprete entre mundos transformar el currículo en un lenguaje que sea accesible para cada mente. Un ejemplo de esto es que, al enseñar fracciones a un niño con TEA, utilizamos una pizza de cartón.

I6: Práctica reflexiva grabar mis clases con consentimiento para analizar cómo interactúo con estos estudiantes. Una estrategia que me fue útil fue simular dificultades intentar leer con gafas empañadas baja visión o escribir con la mano no dominante disgrafia, para empatizar con sus desafíos. -Mediación

Desde la experiencia analizada en esta investigación, se reafirma que el docente no solo imparte conocimientos, sino que participa activamente en la construcción de significados junto a sus estudiantes. Es decir, como asignan importancia a su realidad. Sus acciones de inclusión y actitudes frente a los desafíos del rol docente se

corresponden con la propuesta de Bruner (1990), quien argumenta que el aprendizaje adquiere significado cuando el individuo interpreta el mundo de manera activa. A diferencia de una enseñanza mecánica, los testimonios anteriores indican que el educador, en situaciones de dificultad, se transforma en un auténtico tejedor de significados, entrelazando cada experiencia con el contexto y la historia del estudiante, para convertir el aprendizaje en un acto significativo y profundo.

Los códigos de Empatía, Soledad, Motivación, Reflexión, Escucha Activa, Inclusión, Autoestima, Mediación. Frustración Y Alegría, en el marco del humanismo social dan cuenta de los significados y sentidos que asignan los maestros en su accionar pedagógico diario, moldean su práctica a las necesidades de sus estudiantes, logrando cambios significativos dignos de reconocimiento y de ser replicado como aportes teóricos que permitan replicar dichas prácticas en otros contextos.

La docente, al referirse a la Empatía, señala que su labor educativa trasciende la mera enseñanza de contenidos o la realización de adaptaciones metodológicas. Ella alude a la habilidad de colocarse en la posición del estudiante, de entender su proceso desde una perspectiva humana, sensible y paciente. Para ella, La Empatía implica estar presente en las dificultades del otro, no con juicio, sino con humildad, apertura y disposición para explorar nuevas maneras de enseñar hasta descubrir lo que realmente funciona. La "luz" o el "pequeño logro" simbolizan ese instante en que, gracias a esa conexión empática, el estudiante reacciona o progresa. Es una experiencia emocionalmente relevante que conlleva perseverar junto al alumno, incluso cuando los resultados no son inmediatos. En conclusión, la empatía para esta docente no es únicamente una actitud, sino una manera de ser y estar en el aula, con los demás.

La Empatía ha sido reconocida como un pilar esencial en las relaciones educativas. Rogers (1951), desde la psicología humanista, sostiene que la empatía implica percibir con precisión el mundo interior del otro, sin perder la propia identidad, y la considera fundamental para establecer relaciones auténticas, fundamentadas en el respeto y la aceptación incondicional del estudiante. Esta perspectiva conlleva un compromiso

emocional y ético por parte del educador. Batson (2009), desde la psicología social, describe la empatía como la capacidad emocional de entender y compartir los sentimientos de otra persona, lo que promueve conductas pro-sociales y de ayuda. En el ámbito educativo, esta comprensión empática contribuye a crear ambientes de aula más humanos, inclusivos y seguros, donde los estudiantes pueden aprender desde su realidad emocional.

Para el docente, la palabra Soledad en esta reflexión representa el sentimiento de enfrentar desafíos complejos en su práctica sin el apoyo, los recursos o la formación necesarios. La docente se siente vulnerable ante las múltiples necesidades de sus estudiantes y percibe que, en muchas ocasiones, el sistema institucional no proporciona el respaldo adecuado. No obstante, también reconoce que esa soledad ha sido una oportunidad para reafirmar su compromiso ético, actuando no solo por obligación profesional, sino por convicción personal hacia la labor docente y el bienestar de sus estudiantes. La soledad aquí no se limita al aislamiento físico o profesional, sino que es una carga emocional asumida con un sentido humano.

La Soledad en el ejercicio docente ha sido ampliamente documentada como un factor que impacta el bienestar emocional y profesional de los educadores. Según Day y Gu (2010), el aislamiento profesional no solo provoca tensiones personales, sino que también tiene un efecto negativo en la eficacia pedagógica, al disminuir las oportunidades de colaboración, retroalimentación y crecimiento. Ante esta situación, el apoyo entre pares se convierte en un mecanismo fundamental para fortalecer la práctica docente y prevenir el desgaste. Por otro lado, Hargreaves (1994) describe la "cultura del aislamiento" como una característica tradicional en muchas escuelas, donde los docentes trabajan de manera autónoma y carecen de espacios sistemáticos para compartir conocimientos o experiencias. Esta cultura obstaculiza la innovación y perpetúa prácticas solitarias, dejando al docente sin redes de apoyo y acompañamiento que favorezcan una enseñanza más efectiva y humana

La Reflexión en la práctica docente es fundamental para el desarrollo profesional continuo. Donald Schön (1983 p. 68) introduce el concepto del "profesional reflexivo", quien aprende de su experiencia mediante un proceso consciente de revisión de sus decisiones pedagógicas (p. 68). Esta habilidad permite adaptarse a contextos complejos y en constante cambio. Por otro lado, Kolb (1984 p. 21), en su teoría del aprendizaje experiencial, indica que la reflexión es una fase crucial entre la experiencia concreta y la conceptualización abstracta, lo que facilita un aprendizaje profundo y una mejora continua.

Para el docente, la noción de "Escucha" en este contexto abarca mucho más que simplemente oír. Implica una disposición profunda para atender lo que no siempre es evidente: los gestos, los silencios, y los pequeños indicios de progreso emocional o cognitivo. El educador enfatiza que los avances más significativos no siempre son medibles de inmediato, pero se manifiestan en actitudes como la participación o una sonrisa. Escuchar, por lo tanto, significa reconocer esas señales sutiles, ser paciente y confiar en el potencial de cada estudiante. Además, resalta la responsabilidad ética del docente de ser esa voz alentadora que muchas veces el estudiante no encuentra en otro lugar, transformando la escucha en un acto de cambio.

La Escucha en el contexto educativo no se reduce a una atención pasiva, sino que representa un acto dialógico y ético esencial. Paulo Freire (1970) argumenta que el verdadero diálogo requiere una escucha activa y respetuosa, en la que el educador reconoce al otro como sujeto, y no como objeto del proceso educativo (p. 72). Escuchar, por lo tanto, es una manera de validar al estudiante en su humanidad y contexto. Por otro lado, Buber (1937 p. 18) en *Yo y Tú*, sostiene que la relación pedagógica genuina se fundamenta en un encuentro interpersonal profundo, donde la escucha facilita que el vínculo educativo se desarrolle desde la presencia y la reciprocidad (p. 18). De este modo, la escucha se transforma en el punto de partida para una educación verdaderamente transformadora.

Cuando el educador menciona la Dignidad en este contexto, está comunicando una perspectiva profundamente humana y ética del proceso educativo. Para él o ella, enseñar no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica afirmar el valor y la valía del estudiante, especialmente de aquellos que enfrentan dificultades. El instante en que un niño comprende un concepto y se siente capaz, se transforma en una experiencia de recuperación de su dignidad personal. La frase "asegurarnos de que ningún estudiante se sienta 'menos'" pone de manifiesto el compromiso del educador por prevenir la exclusión y salvaguardar la autoestima de sus alumnos.

La Dignidad, por lo tanto, se interpreta como el derecho a aprender de manera respetuosa, comprensiva y adaptada, reconociendo que todos poseen potencial, aunque sus trayectorias de aprendizaje sean diversas. La expresión "¡ahora sí entiendo!" no solo denota comprensión académica, sino también reconocimiento, validación y orgullo personal. La dignidad en el contexto educativo implica reconocer al estudiante como un individuo valioso, con el derecho a ser tratado con respeto, comprensión y empatía. Honneth (1995, p. 133), en su Teoría del reconocimiento, argumenta que la dignidad personal se establece a través del reconocimiento intersubjetivo, y que el entorno educativo debe facilitar este proceso, validando las capacidades y necesidades del alumno.

Por otro lado, Noddings (2002, p. 17), desde una perspectiva de ética del cuidado, sostiene que educar también es un acto de restaurar la dignidad del otro, especialmente cuando ha sido menoscabada por experiencias de fracaso, exclusión o indiferencia. En este contexto, el docente que ajusta su práctica para que cada estudiante comprenda y se sienta capaz, está promoviendo activamente la dignidad como un eje central de la educación. Cuando el educador se refiere a la humanidad, está hablando de una perspectiva que trasciende los contenidos académicos en la enseñanza. En su relato, admite que cada alumno es un universo complejo, con maneras únicas de aprender, sentir y relacionarse.

La humanidad, por lo tanto, se manifiesta en su habilidad para ver al otro con dignidad, sensibilidad y comprensión, dejando de lado una visión uniforme o técnica de la educación. Mediante enfoques como la neuroeducación y el trabajo colaborativo, el educador entiende que enseñar también implica descubrir, acompañar y confiar, reconociendo el valor singular de cada ser humano en el aula. Esta perspectiva conlleva un cambio profundo: educar no se limita a transmitir información, sino que busca establecer vínculos significativos y crear condiciones para que el estudiante se sienta valorado, comprendido y acompañado. En este contexto, la humanidad constituye la base ética y afectiva del acto pedagógico.

La Humanidad en el ámbito educativo implica reconocer al estudiante como un ser integral, con historia, emociones y dignidad. Max van Manen (1990) sostiene que el acto pedagógico auténtico se basa en un encuentro profundamente humano, donde el educador no solo enseña, sino que también escucha, interpreta y responde desde una relación ética y sensible (p. 13). Desde esta perspectiva fenomenológica, el significado de enseñar se construye en el vínculo vivo entre el docente y el estudiante. Por otro lado, Paulo Freire (1970 p. 33), en su obra Pedagogía del oprimido, sostiene que educar es un acto profundamente humano y liberador, en el que el docente se convierte en un facilitador del diálogo y de la transformación tanto personal como social.

Según Freire, enseñar con humanidad implica reconocer al otro como sujeto, y no como un objeto de contenidos, lo que dignifica y resignifica el acto educativo.

La educadora, al referirse a la Sensibilidad, manifiesta una postura pedagógica profundamente humana, donde no solo se considera el contenido académico, sino también las emociones, necesidades y contextos específicos del alumno. En esta ocasión, optó por acercarse a una niña con dificultades desde una perspectiva comprensiva, flexible y afectuosa. Actuar con sensibilidad implicó adaptar su enseñanza, elegir recursos didácticos más relevantes para ella y, sobre todo, establecer una conexión emocional, fortalecida por la colaboración con la familia.

Para el educador, esta sensibilidad no representa una debilidad, sino una herramienta poderosa de transformación, que contribuye a restaurar la confianza del estudiante en sí mismo. En esta experiencia, el mayor logro no fue únicamente el progreso académico, sino la recuperación de la autoestima y la motivación de la niña, lo que también reafirma el sentido vocacional del propio docente. La sensibilidad en el ámbito educativo está vinculada a la habilidad del docente para percibir, entender y responder de forma ética y humana a las necesidades de los demás. Nussbaum (2001), *Las fronteras de la justicia*, argumenta que la sensibilidad moral es esencial para el desarrollo de las capacidades humanas, particularmente en contextos de desigualdad o vulnerabilidad, como ocurre en el aula.

Además, Gilligan (1982), en *In a Different Voice*, sugiere una ética del cuidado fundamentada en la sensibilidad hacia las relaciones y los lazos, lo que conlleva una responsabilidad afectiva hacia el otro, especialmente en los procesos de formación.

El "Compromiso" del docente implica una conexión profunda, constante y emocional con el proceso educativo de sus alumnos. No se limita a cumplir con una función laboral, sino que se dedica a involucrarse en cada pequeño logro, valorando incluso los avances mínimos como indicadores significativos de progreso. Al afirmar que esos logros le generan alegría, orgullo y esperanza, el docente demuestra que su compromiso no es neutral: está emocionalmente involucrado. Sin embargo, también presenta una perspectiva crítica y reflexiva sobre cómo factores externos como la familia, la autoestima y los recursos influyen en esos logros. Por lo tanto, este compromiso no es ingenuo, sino que reconoce la complejidad del contexto educativo y el deseo del docente de ser un agente activo en la transformación de las condiciones que impactan el aprendizaje.

El Compromiso en el ámbito educativo puede ser interpretado como una responsabilidad ética del docente hacia los demás. Según la perspectiva de Habermas (1984 p. 88), el compromiso surge en el contexto de la acción comunicativa, donde los participantes se relacionan a través de la comprensión mutua, la confianza y la

corresponsabilidad. En el entorno escolar, esto significa que el docente no solo imparte conocimientos, sino que se compromete en una construcción conjunta con los estudiantes, basada en el respeto y el diálogo.

Freire (1997 p. 117) sostiene que el Compromiso del docente es un acto profundamente humano, que conlleva autonomía, libertad y ética. Enseñar requiere una postura comprometida con la transformación del individuo y de la realidad. El maestro debe involucrarse emocional, política y moralmente en el proceso de aprendizaje del otro

Presentación de los Hallazgos

A lo largo de la investigación, se ha explorado la compleja trama de experiencias, percepciones y significados que los educadores construyen en su quehacer diario. Más allá de la descripción de estrategias o la identificación de desafíos, este estudio cualitativo ha permitido adentrarse en la esencia de la práctica pedagógica, revelando cómo la interacción entre el docente y el estudiante con necesidades específicas se tiñe de un sinfín de sentimientos y respuestas afectivas, aunado a los significados que el docente asigna a su práctica reflexiva pedagógica inclusiva. El análisis fenomenológico facilitó la identificación de seis unidades de significado esenciales que surgen de la experiencia educativa en el apoyo a jóvenes con dificultades de aprendizaje.

Estas unidades no aparecen de forma aislada, sino que se entrelazan en una red compleja de relaciones e influencias que configuran el fenómeno en su conjunto. El investigador en su proceso de comprensión profunda de los temas emergentes procedió a el análisis de las relaciones entre las unidades de significado e influencia entre cada una de ellas de manera explícita. A continuación, se enumeran dichas relaciones, las nuevas perspectivas junto al aporte del investigador. 1) *La enseñanza como una práctica emocional*; los educadores viven su labor con una intensa carga emocional, que se manifiesta a través del miedo, la frustración, la gratificante alegría y la afectuosa responsabilidad por los progresos de sus estudiantes. El apoyo no es solo técnico, sino

que se percibe en la esencia cotidiana de su trabajo;2) *El acompañamiento pedagógico como un acto ético y humano.*

El arte de enseñar es un acto humano, más que simplemente impartir conocimientos, los educadores brindan acompañamiento con empatía, presencia, respeto y humildad. La relación pedagógica se convierte en una forma de cuidado mutuo, un ambiente creado para restaurar la dignidad del estudiante y ofrecerle apoyo tanto emocional como cognitivo.; 3) *La educación como un proceso de adaptación continúa,* ante la variedad de necesidades, el educador debe desaprender. En ese proceso se abandona las rigideces y se adapta a una enseñanza flexible, creativa y multisensorial, que se centra en los ritmos, intereses y contextos de cada estudiante., en función de obtener cambios, al evidenciar avances, existe aprendizaje. Fin cognitivo de la adaptación curricular.

En la misma línea, de los hallazgos del estudio, se destaca una premisa importante y es *otra manera de comprender el progreso educativo.* La evaluación tradicional proporciona una perspectiva más humana. Los educadores identifican avances que no son obvios, celebran logros menores y redefinen el concepto de progreso desde la empatía y la paciencia. El tiempo de aprendizaje se convierte en una experiencia personal, no en un proceso cronológico. Todo esto en el contexto de una actitud por parte del docente a *oponerse de forma constante ante un sistema educativo excluyente.* La práctica docente se desarrolla en un contexto que frecuentemente obstaculiza en lugar de facilitar, debido a la falta de apoyo, recursos limitados, diagnósticos inadecuados y aislamiento. No obstante, los educadores persisten, improvisan, se capacitan y mantienen la inclusión desde sus bases.

Finalmente, emerge el concepto de La inclusión como una red de conexión formativa. La inclusión, no se lleva a cabo de manera aislada. Los educadores que consiguen progresar lo hacen a través de colaboraciones con familias, colegas, psicólogos y los propios estudiantes. La inclusión genuina es una práctica colectiva,

ética y comprometida con la diversidad. La inclusión se concibe como una red de interconexiones.

En síntesis, Todos los hallazgos están fuertemente interrelacionados y se sostienen mutuamente. 1) Las emociones docentes (1) son tanto causa como consecuencia del acompañamiento, la adaptación y el reconocimiento de progresos; 2) La red de inclusión (6) actúa como sostén y potenciador de todas las demás prácticas; 3) El sistema excluyente (5) aparece como el factor que tensiona o bloquea el desarrollo pleno de las otras dimensiones, pero también como el disparador de una resistencia activa.

El docente en educación básica, especialmente al trabajar con jóvenes que enfrentan dificultades de aprendizaje, no se limita a impartir materias ni a seguir planes de estudio. Es una experiencia muy humana, donde cada jornada en el aula se transforma en un encuentro con la diversidad, la incertidumbre y, en ocasiones, el sufrimiento. En este trayecto he llegado a entender que la enseñanza es, ante todo, una práctica emocional. No hay progreso sin conexión, y no hay vínculo sin emoción. Lo que experimentamos como docentes la frustración cuando se no logra que alguien comprenda, la alegría cuando lo consigue, el temor de no saber cómo orientar una clase, forja nuestra práctica.

Sin embargo, este sentir no es una debilidad, sino parte de la fuerza ética que nos permite acompañar al otro con respeto, humildad y cuidado, como si estuviéramos caminando en una historia que no nos pertenece, pero que requiere de nuestra presencia. Esa relación pedagógica, lejos de ser alguna habilidad más, es profundamente ética. Para poder mantenerla, debemos aprender a adaptarnos continuamente, a desaprender lo rígido y permitirnos ser flexibles, creativos, e incluso intuitivos. Así, cada estudiante no se adapta a nuestro método; somos nosotros quienes nos ajustamos a su manera de aprender.

Esta perspectiva también transforma nuestra comprensión del progreso: ya no se busca resultados inmediatos ni calificaciones exactas, sino gestos, esfuerzos y el deseo

de volver a intentar. “El Aprender”, deja de ser una carrera contra el tiempo para convertirse en una experiencia personal, no lineal, pero sí valiosa. Todo esto sucede en medio de un sistema que muchas veces excluye más de lo que incluye; sin recursos, sin diagnóstico, sin apoyo institucional. Pero, aun así, continua en la pasión. Porque se sabe que la inclusión no se logra así no más, sino en conjunto, integrando, las familias, colegas, y con los mismos estudiantes que enseñan cada día cómo acompañar mejor. Al final, se ha descubierto a partir de esta vivencia compartida es que todas estas dimensiones se sostienen entre sí, como pilares de una estructura sólida.

Posteriormente, se presentan los hallazgos del estudio y su relación de respuesta con las preguntas de investigación y los objetivos del estudio.

Contrastación entre los hallazgos y los objetivos del estudio

El presente apartado del Capítulo IV, hace referencia a la interpretación y discusión de los hallazgos obtenidos en la investigación doctoral fenomenológica. Cada hallazgo se analizó en detalle para demostrar cómo responde directamente a las preguntas de investigación planteadas en el Capítulo I, o cómo contribuye a la consecución de los objetivos definidos al inicio del estudio. Se estableció una relación clara y evidente entre los datos recolectados y la validación o refutación de los supuestos teóricos. Así como la generación de aportes teóricos que enaltecen el conocimiento en las disciplinas científicas que estudian la educación. El análisis permitió sintetizar la información, i al mismo tiempo ofrecer una visión profunda de las implicaciones teóricas y prácticas de los descubrimientos o hallazgos del estudio.

La importancia de esta confrontación es ampliamente reconocida en la metodología de la investigación. Por sus aportes teóricos desde la validación, la generación de nuevos constructos y el sustento de los hallazgos, Al respecto, Autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014) enfatizan esta necesidad al referirse a la discusión de los resultados: “La discusión de los resultados consiste en vincular los hallazgos con la teoría y estudios previos. Se confronta lo encontrado con los objetivos

e hipótesis, y se analizan las implicaciones de los descubrimientos para el campo de estudio." De ahí pues que se presentan los análisis que permitieron validar el conocimiento.

Con respecto, al Objetivo específico No 1 el cual se formuló para lograr; Describir los desafíos que enfrentan los docentes en la intervención pedagógica desarrollada en atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Bajo una mirada interpretativa, entender los retos que enfrentan los docentes en la intervención pedagógica implica reconocer que la realidad educativa se construye a partir de la experiencia vivida y la interpretación que el individuo realiza de ella. En este contexto, los hallazgos obtenidos permiten acercarse al fenómeno de la inclusión desde la perspectiva sentida de los educadores, quienes, como se evidencia en la unidad relacionada con los desafíos estructurales del sistema, enfrentan condiciones adversas como la falta de diagnósticos oportunos, el escaso apoyo institucional y la precariedad de recursos.

No obstante, esta comprensión no se limita a lo estructural, sino que se enriquece al considerar la categoría de adaptación y flexibilidad didáctica, donde el docente se reinventa, despojándose de lo normativo para responder de manera creativa a la singularidad de sus estudiantes. Además, se conecta con la vivencia emocional expresada en la unidad sobre la enseñanza como práctica emocional, donde el trabajo docente se ve atravesado por sentimientos contradictorios como la frustración, el miedo, la esperanza y la satisfacción. Por lo tanto, entender estos desafíos desde una perspectiva interpretativa implica reconocer que no se trata únicamente de dificultades técnicas o pedagógicas, sino de procesos profundamente humanos, éticos y relacionales que requieren ser escuchados desde el significado que los propios actores le otorgan a su labor cotidiana.

Por su parte el Objetivo específico N° 2 planteo Interpretar los significados de los docentes sobre la intervención pedagógica desarrollada en atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Con el interés de interpretar, entender

las experiencias del docente implica aceptar que la realidad educativa no se limita a una acumulación de hechos observables, sino que es un entramado de significados contruidos a partir de vivencias personales y colectivas. De este modo, las unidades de significado recopiladas en esta investigación permiten dar voz a lo que, en muchas ocasiones, no se expresa, pero se siente intensamente. La experiencia del acompañamiento pedagógico (Unidad 2) se presenta no solo como un rol funcional, sino como un acto afectivo, donde el cuidado y la empatía se convierten en el hilo conductor de la relación educativa.

En este mismo contexto, la unidad sobre evaluación formativa y progresos invisibles ilustra cómo los docentes reinterpretan los indicadores de logro: ya no se trata únicamente de resultados académicos, sino de pequeños gestos que evidencian procesos internos y silenciosos, como el esfuerzo renovado, la participación espontánea o una sonrisa que regresa. A través de estos relatos, se entiende también que la inclusión no se experimenta de manera aislada, sino como una práctica compartida, donde cada actor docente, familia o par contribuye desde su posición a la construcción de una escuela más humana (Corral, Saulo & Bravo, 2015). En conjunto, estas experiencias, cuando son analizadas desde el enfoque cualitativo, revelan no solo prácticas, sino significados profundos que atraviesan la existencia docente en su dimensión más ética y emocional.

Por último, en los objetivos del estudio, el tercer Objetivo Específico, enunció Derivar aportes teóricos respecto del rol docente desde su intervención pedagógica y los desafíos que implica la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje. A partir de lo que se ha experimentado y compartido en esta investigación, se derivan contribuciones significativas para reflexionar sobre el papel del docente desde una perspectiva interpretativa y de comprensión profunda. Las categorías construidas permiten afirmar que el rol del docente ha dejado de ser únicamente el de un transmisor de contenidos y se ha transformado en un cuidador emocional, un diseñador flexible, un acompañante ético y un agente activo de inclusión (Tinjacá, 2025). La unidad de

significado emergente sobre la inclusión como red de conexiones formativas evidencia que la labor docente solo es posible cuando se articula con otros actores, consolidando una escuela que transita de lo individual a lo comunitario.

En este marco, la dimensión emocional adquiere un valor central que no puede seguir siendo desestimado en los discursos pedagógicos; los docentes, al igual que sus estudiantes, también requieren ser escuchados, acompañados y sostenidos. Este estudio permite replantear el rol del docente no como un héroe solitario, sino como un tejedor de significados, un contenedor de historias y un defensor silencioso de la dignidad educativa, cuya práctica encarna los valores de cuidado, justicia y compromiso en contextos profundamente desafiantes.

Para el cierre de este capítulo, en el cual se desarrolló en profundidad el análisis e interpretación de los datos, aplicando el método fenomenológico. Dicho análisis dejó en evidencia la gran preeminencia del enfoque fenomenológico. Su aplicación no limitó al investigador a realizar una elemental descripción de los hechos. El método fenomenológico permitió asentar a la particularidad de las experiencias vividas por los docentes en su labor diaria con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en Educación Básica. Las narrativas de los docentes, fortalecida por sus experiencias emocionales y reflexiones, se establecieron como el cimiento fundamental para la comprensión de su rol.

A través de la puntualidad del análisis, se manifestaron las categorías y subcategorías a priori, considerando los objetivos del estudio para su aplicación. De ahí pues que, valieron como punto de partida para la indagación, y que, con el desarrollo del estudio, se desdoblaron en códigos y constructos, que otorgaron profundidad y matiz a la experiencia docente. Este proceso permitió organizar y sistematizar la información, y al mismo tiempo realzó la palabra de cada participante, explorando, el significado que cada uno atribuye a su práctica educativa. El aporte destacado de esta investigación a los estudios fenomenológicos radica esencialmente en la reivindicación de la experiencia, señalando que el Rol Del Docente no es un

constructo abstracto, sino una realidad compleja y dinámica, entramada en la interacción cotidiana con sus estudiantes.

Capítulo V

Teorización

En la presente investigación realizada con base en el diseño fenomenológico, (Husserl 1936). Este Capítulo constituye el núcleo donde se exponen los hallazgos, se analizan en contraste con el corpus teórico, aunado a la derivación de los temas emergentes más relevantes. A diferencia de otros enfoques, “la fenomenología tiene como objetivo comprender la esencia de las experiencias docentes vividas, lo que hace que la presentación de los resultados sea altamente descriptiva y se combine con interpretación.” (Ballestín y Fàbregues 2018 p. 35). Con base en las anteriores afirmaciones, el investigador concibe que ser docente en la actualidad, en una escuela pública de un pueblo, no se limita a impartir clases o a completar formularios. El docente actual es un tejedor de significados.

La teorización desde la Fenomenología de Husserl 1936 y la Fenomenología Hermenéutica de Heidegger (1917), postulados teóricos que ofrecen una comprensión profunda y reflexiva del fenómeno educativo a partir de la experiencia vivida, centrándose en captar la esencia de las percepciones y significados inherentes a la práctica docente. De ahí pues que Husserl (1936) Husserl planteo la fenomenología como un método para revelar la esencia pura de las experiencias, suspendiendo todo juicio y preconcepciones (*epoché*) para describir cómo se presentan los fenómenos en la conciencia. En la investigación educativa, este enfoque permite captar la experiencia directa del docente, evidenciando los elementos fundamentales y universales de su vivir cotidiano en la escuela. La teorización aquí implica: 1) La descripción detallada y pura de las experiencias docentes, tal como son vividas; 2) La búsqueda de la esencia universal detrás de las circunstancias particulares (por ejemplo, el significado de

“enseñar en condiciones adversas”) y por último El análisis se realiza desde la conciencia intencional, donde el docente es el sujeto que da sentido a su realidad.

Por su parte, Heidegger en la *Fenomenología Hermenéutica*, introduce una dimensión interpretativa; la experiencia no solo se describe, sino que se interpreta dentro del contexto existencial y del ser en el mundo. En este sentido, la teorización implica: 1) Entender a los docentes como seres que existen en el mundo, cuya experiencia está condicionada por su contexto social, cultural y histórico; 2) La interpretación de los significados emergentes y cómo forman parte de su “ser” y proyecto vital (la enseñanza como actitud ética, emocional y resistente) y finalmente dicho proceso de teorización desde esta perspectiva se evidencia en el movimiento entre el fenómeno u objeto de estudio y las interpretaciones sobre su sentido, generando un diálogo entre el investigador y el fenómeno. Como se muestra a continuación en el siguiente gráfico

Gráfico 2: Proceso de Teorización en Fenomenología Husserliana e Interpretación Hermenéutica Heideggeriana



Fuente: Tinjacá 2025

El acto de enseñar se realiza con el corazón abierto, reconociendo que muchas veces nuestros alumnos traen más interrogantes del alma que del cuaderno. La presente investigación permitió que se recogieran lo que siente, piensa y hacen los educadores cuando se enfrenta, día tras día, a la tarea de incluir a jóvenes con dificultades de aprendizaje. En consecuencia, no solo se analizaron teorías académicas, sino experiencias reales, en contraste. El agotamiento de enseñar sin recursos, la alegría de ver avanzar a un estudiante que todos consideraban perdido, el desafío de modificar nuestros métodos, de acompañar con respeto y de encontrar una nueva forma de entender el progreso, son algunas de las experiencias que vivenciaron nuestros informantes.

A través de estas voces se revelan varios caminos significativos o hallazgos del estudio; i) la enseñanza como un acto emocional; ii) el acompañamiento ético; iii) la adaptación constante; iv) la nueva perspectiva del avance; v) la lucha contra el sistema

que excluye y la numero seis; vi) fuerza de una red que, entre todos, vamos tejiendo. “Porque enseñar en estas circunstancias es resistir, y resistir, también, es amar”. (Tinjaca 2025)

Aportes del investigador en contraste con la Teoría

El Docente como tejedor de significados, Bruner (1990) en su obra *Acts of Meaning*, el aprendizaje significativo plantea que dicho aprendizaje ocurre cuando los individuos construyen activas interpretaciones del mundo, y el rol del educador es precisamente facilitar esta construcción. Desde la experiencia analizada en esta investigación, se reafirma que el docente no solo imparte conocimientos, sino que participa activamente en la construcción de significados junto a sus alumnos. Esta función se corresponde con la propuesta de Bruner (1990), quien argumenta que el aprendizaje adquiere significado cuando el individuo interpreta el mundo de manera activa. A diferencia de una enseñanza mecánica, los hallazgos indican que el educador, en situaciones de dificultad, se transforma en un auténtico tejedor de significados, entrelazando cada experiencia con el contexto y la historia del estudiante, para convertir el aprendizaje en un acto significativo y profundo.

El Docente como contenedor de historias revisar Noddings (1984), en *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, subraya la importancia del "cuidado" como el fundamento de la relación pedagógica. Los resultados de esta investigación indican que muchos educadores, especialmente en entornos inclusivos, ven su labor no solo como guías académicos, sino como personas que contienen, escuchan y sostienen las narrativas personales de sus estudiantes. Esta percepción se alinea con lo que Noddings (1984) propone, al afirmar que el cuidado es el núcleo ético de la relación pedagógica.

En este contexto, el docente se transforma en un receptáculo de historias, acogiendo las experiencias, emociones y silencios de sus alumnos, y brindando un espacio seguro donde la educación se desarrolla no solo a partir del conocimiento, sino también desde la empatía y la presencia afectiva. El Docente como Defensor Silencioso

de la Dignidad Educativa, Docentes comprometidos con su labor pedagógica. Revisar a (Freire (1970), en Pedagogía del Oprimido, nos recuerda que la educación debe ser un acto de liberación y humanización

Los hallazgos de esta investigación permiten reconocer al docente como un defensor silencioso de la dignidad educativa, especialmente en entornos caracterizados por la exclusión y la falta de apoyo institucional. A pesar de las limitaciones, los docentes persisten en su labor con un compromiso ético, resistiendo desde la práctica diaria. Esta postura se relaciona con Freire (1970), quien en Pedagogía del oprimido argumenta que la educación debe ser un acto de liberación y humanización. En este contexto, el educador no solo imparte conocimientos, sino que defiende con acciones silenciosas pero firmes el derecho del estudiante a aprender con dignidad, cuidando su valor como ser humano en cada gesto pedagógico.

Los constructos teóricos previos consideran al docente como un tejedor de significados, un contenedor de historias y un defensor silencioso de la dignidad educativa, lo que enriquece la comprensión profunda del rol del docente. Al mismo tiempo, también proporciona un marco valioso para futuras investigaciones y para la formulación de políticas educativas que fomenten una atención más humana y efectiva a las dificultades de aprendizaje en la educación básica secundaria de Colombia.

Aportes teóricos del rol docente

Desde el núcleo de las aulas locales del instituto, el educador se transforma cada día no solo mediante estrategias didácticas, sino también a través de su sensibilidad y compromiso ético. A partir de la reflexión sobre tres constructos: i) El docente como tejedor de significados; ii) El docente como contenedor de historias; iii) El docente defensor silencioso de la dignidad educativa.

Cuadro N°3: Aportes teóricos del Rol docente en atención a estudiantes con Dificultad de Aprendizaje.

Constructo teórico	Relación directa con el marco	Función del docente
Tejedor de significados	Aprendizaje constructivista, estrategias cognitivas, RTI	Diseña, adapta y construye puentes entre contenido y vida
Contenedor de historias	Factores emocionales y familiares, Bronfenbrenner, estrategias emocionales	Escucha, cuida, regula emociones, sostiene vínculos
Defensor silencioso	Desigualdad estructural, falta de recursos, inclusión como resistencia	Resiste, protege, dignifica la experiencia de aprendizaje

Fuente: Tinjaca 2025

El Educador como constructor de Significados

En esta línea, se establece una conexión directa con la propuesta de Bruner (1990), quien argumenta que el aprendizaje significativo se desarrolla cuando el individuo es capaz de interpretar activamente su realidad. De este modo, el educador se convierte en un constructor de significados, actuando como un intermediario entre el conocimiento y la experiencia del estudiante, resignificando cada instante del proceso educativo. Esta investigación revela que, ante la diversidad y la complejidad, el docente entrelaza narrativas, conecta significados y edifica puentes entre lo que se enseña y lo que se experimenta, transformando el aula en un espacio donde el conocimiento cobra vida. Este concepto nos invita a considerar al educador como un artífice que establece conexiones entre los conocimientos académicos y la realidad de sus alumnos. El docente no se limita a transmitir información, sino que facilita la construcción de significado. Él interpreta, resignifica y organiza. Es un artesano del proceso de aprendizaje.

El enfoque cognitivo-constructivista (Piaget, Vygotsky) apoya esta perspectiva: el aprendizaje se produce a través de la interacción y la experiencia del individuo. Las estrategias cognitivas también refuerzan esta función, ya que el docente enseña a estructurar la información y a hacerla accesible. Además, el modelo de Respuesta a la

Intervención (RTI) exige que el maestro identifique, observe y actúe de acuerdo con la comprensión de sus estudiantes. En este contexto, el docente se convierte en un tejedor de rutas hacia el conocimiento. El educador no se limita a impartir conocimientos, sino que también interpreta el mundo. En situaciones desafiantes, su función se transforma en la de un traductor de realidades complejas, que conecta el contenido con la vida, las emociones y las experiencias. Une el conocimiento con los hilos de la realidad de cada niño.

El Docente como contenedor de Historias

El presente estudio evidenció que la práctica docente, particularmente en contextos de inclusión, está profundamente influenciada por lazos afectivos y éticos que trascienden el mero acto de enseñar. En este contexto, se relaciona con la perspectiva de Noddings (1984), quien enfatiza el cuidado como el núcleo de la relación pedagógica. Inspirados en esta visión, se reconoce al educador como un portador de historias, alguien que escucha, acoge y apoya las experiencias de sus estudiantes, a menudo marcadas por la dificultad, el silencio o la exclusión. De este modo, la enseñanza se transforma en un acto de presencia afectiva, donde el maestro no solo imparte conocimientos, sino que respeta las historias que el estudiante trae consigo, convirtiendo el aula en un espacio de humanidad compartida.

El educador no solo se ocupa de las mentes, sino también de las historias: de niños que traen consigo dolor, ansiedad, abandono o pobreza. Ser contenedor implica ser ese adulto de confianza que cuida sin invadir, escucha sin juzgar y sostiene sin rendirse. Las dificultades de aprendizaje están influenciadas por factores emocionales, familiares y contextuales (Iral, Córdoba y Gómez, 2019). El docente debe implementar estrategias emocionales, como el reconocimiento del esfuerzo, la creación de lazos y la promoción de la autoestima. El modelo ecológico de Bronfenbrenner posiciona al docente en el centro de un entramado de sistemas, convirtiéndolo en un agente de contención dentro del entorno escolar. El maestro se transforma en una figura de contención emocional y ética, que protege al niño mientras aprende. No enseña a pesar

del sufrimiento del estudiante, sino desde su reconocimiento. Por ello, educar en la diversidad también implica saber acoger la historia del otro.

El Docente como defensor silencioso de la dignidad educativa

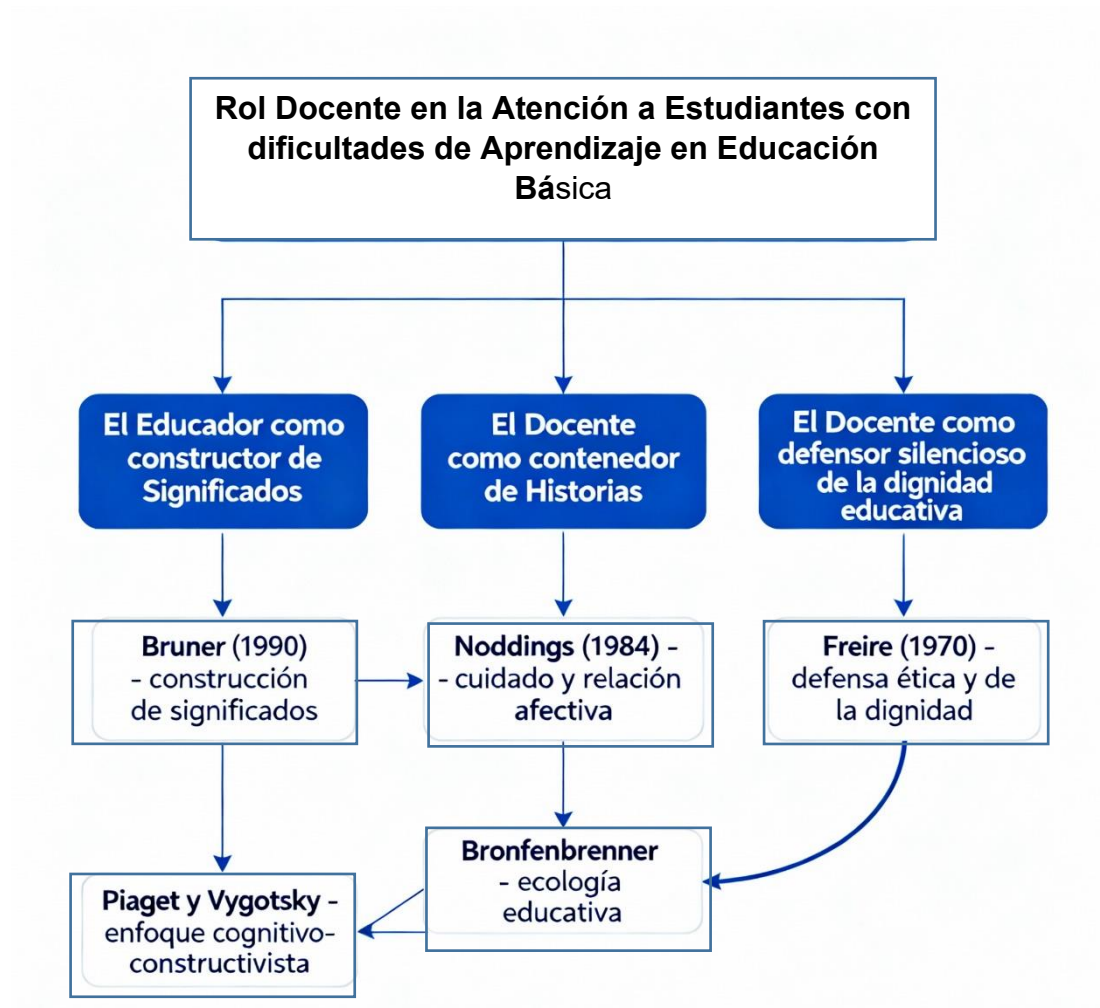
El presente estudio demostró que numerosos docentes, en medio de contextos desfavorables y sistemas poco inclusivos, actúan como defensores de un principio esencial-, la dignidad del estudiante. Esta postura se vincula con Freire (1970), quien en su obra *Pedagogía del oprimido* sostiene que la educación debe ser un acto de liberación y un camino hacia la humanización. Desde esta perspectiva, el docente se presenta como un defensor silencioso de la dignidad educativa, una persona que, a pesar de no recibir reconocimiento, resiste desde la ética cotidiana, genera oportunidades para sus estudiantes y se niega a permitir que sean definidos por sus dificultades. Su labor, a menudo silenciosa pero constante, representa una forma de lucha pedagógica en pro de la justicia y el respeto por la diversidad.

Este docente se mantiene firme en su silencio. No siempre cuenta con los recursos ni la formación adecuada, pero nunca se rinde. Defiende la dignidad de sus estudiantes al hacer valer su derecho a aprender, a pesar de que el sistema lo pase por alto. El marco revela que el sistema educativo excluye: no hay suficiente apoyo, faltan diagnósticos, materiales y acompañamiento. El docente debe ajustar sus prácticas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, muchas veces improvisando o formándose por su cuenta. Las estrategias pedagógicas para la inclusión no son efectivas sin un compromiso ético. La verdadera intervención no es técnica: es una resistencia diaria.

Aquí aparece la figura del docente como guardián invisible del derecho a aprender, quien sostiene la escuela real cuando la escuela ideal falla. No busca aplausos ni reconocimientos; su mayor éxito es que sus estudiantes no se den por vencidos. Allí donde otros excluyen, él se mantiene presente. En resumen, desde la experiencia concreta y contextual de los educadores en entornos con alumnos que enfrentan dificultades de aprendizaje, surgen tres conceptos que permiten redefinir el papel del

docente más allá de su aspecto técnico o académico. Estos son: el creador de significados, el guardián de historias y el defensor silencioso de la dignidad educativa. Cada uno de estos conceptos se entrelaza con los enfoques teóricos analizados, especialmente con los modelos constructivistas, en contextos urbanos y emocionales de la enseñanza inclusiva. No obstante, van más allá de dichas teorías al incorporar la dimensión ética, afectiva y humana de la labor docente, particularmente en contextos difíciles. De este modo, se sugiere una comprensión ampliada del rol del docente como una figura que media, cuida y resiste, sosteniendo la escuela real desde una pedagogía del sentido, del vínculo y de la dignidad.

Gráfico No 3: Aportes teóricos del estudio Rol del Docente en la Atención a Estudiantes con Dificultad de Aprendizaje en Educación Básica.



Fuente: Tinjaca 2025.

Implicaciones prácticas y Consideraciones Finales

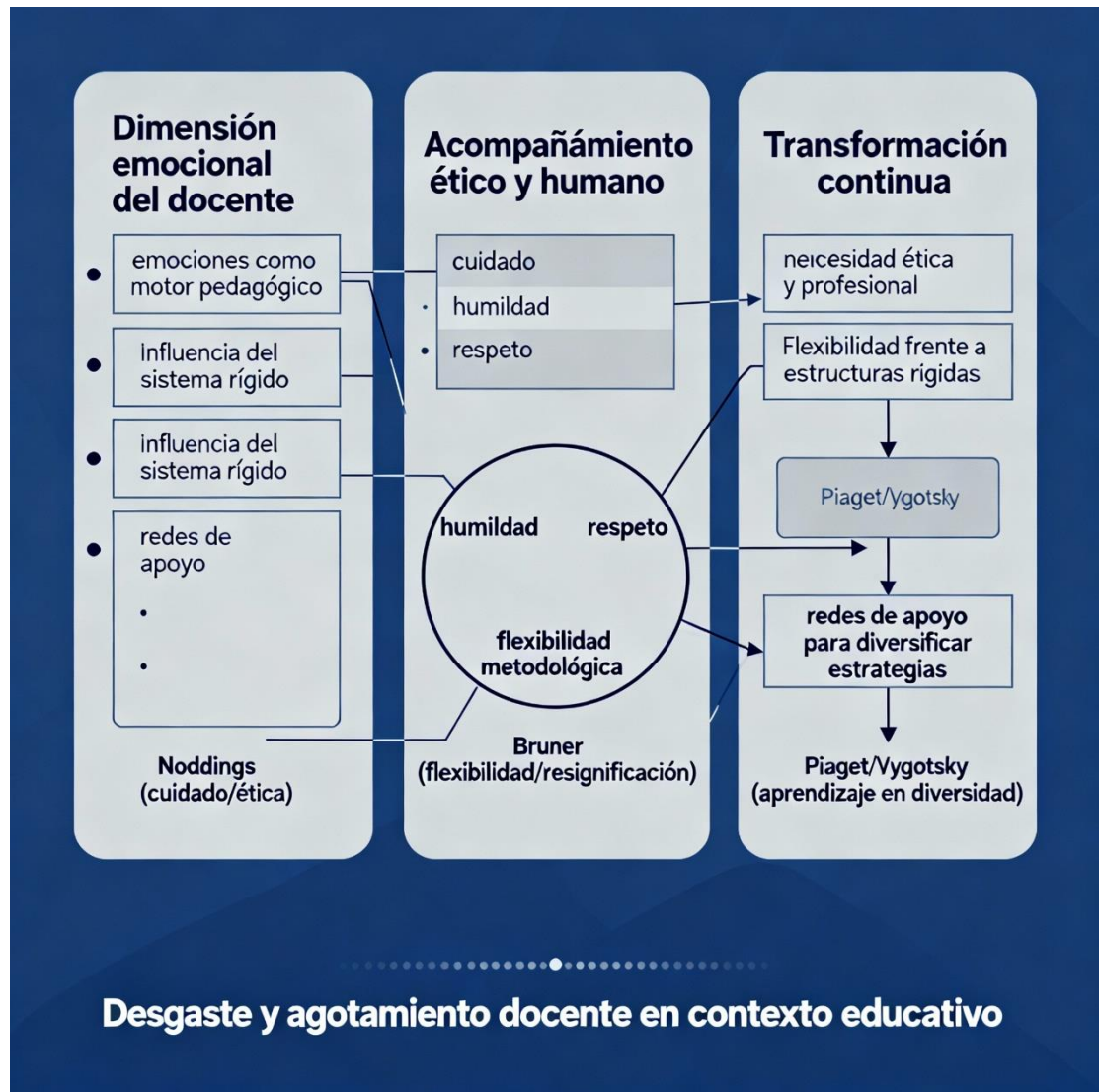
La enseñanza se presenta como una experiencia profundamente emocional que va más allá de lo técnico y se adentra en el ámbito humano. Las emociones del docente, en lugar de ser un impedimento, se transforman en el motor de una práctica pedagógica sensible, especialmente en contextos donde hay dificultades de aprendizaje. Esta dimensión emocional promueve un acompañamiento empático; sin embargo, se ve afectada por la rigidez del sistema educativo, que no considera ni apoya la gestión emocional del profesorado, lo que provoca desgaste, frustración y agotamiento. Por el contrario, cuando el docente cuenta con redes de apoyo, estas emociones pueden ser contenidas, y las positivas, como la alegría por el progreso del estudiante, se amplifican y se mantienen a lo largo del tiempo.

El acompañamiento que ofrece el docente va más allá de la enseñanza de contenidos, convirtiéndose en un acto ético y humano. Este acompañamiento solo puede llevarse a cabo desde una postura de cuidado, humildad y respeto por la diversidad, lo que lleva al educador a flexibilizar su enseñanza, reconociendo la necesidad de adaptar sus métodos a cada estudiante. Sin embargo, este compromiso ético se transforma en una carga emocional cuando no hay respaldo institucional. La falta de recursos, tiempo y apoyo profesional genera tensiones en la labor docente. En contraste, el acompañamiento se fortalece cuando se articula en red con familias, colegas y especialistas, configurando una inclusión más sólida y compartida.

Educar en contextos de diversidad requiere una transformación continua por parte del docente. Adaptar su enseñanza no es una opción, sino una necesidad ética y profesional. La flexibilidad metodológica permite acoger múltiples ritmos de aprendizaje y resignificar los caminos hacia el conocimiento. Sin embargo, esta capacidad de adaptación se enfrenta a las estructuras curriculares rígidas y a los modelos evaluativos estandarizados impuestos por el sistema. En este contexto, las redes de apoyo entre docentes y otros actores educativos facilitan la implementación

de estrategias más diversas, generando espacios de intercambio que enriquecen la práctica pedagógica.

Grafico 4: Implicaciones prácticas de los Aportes teóricos del rol docente desde su intervención pedagógica en la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje



Fuente: Tinjacá 2025

El concepto de progreso educativo se redefine al ser abordado desde una perspectiva inclusiva y emocional. Los avances, a menudo invisibles en las métricas tradicionales, se hacen evidentes en gestos, participaciones, actitudes o niveles de autoestima. Esta forma de entender el progreso no solo alivia la carga emocional del docente, sino que lo conecta de manera más auténtica con el proceso del estudiante. A pesar de esto, el sistema continúa privilegiando indicadores cuantificables, minimizando estos logros alternativos. Una evaluación más humana se fortalece cuando es compartida entre los actores educativos, permitiendo lecturas colectivas que legitiman estos otros modos de avanzar.

La estructura del sistema educativo se manifiesta como una barrera constante ante los principios de inclusión y equidad. Impacta de manera directa en la práctica emocional del docente, limita sus oportunidades de acompañamiento, restringe las adaptaciones necesarias y menosprecia los avances que no se ajustan a los estándares oficiales. Sin embargo, esta misma adversidad ha fomentado formas de resistencia pedagógica que se manifiestan en la creatividad, la autoformación y la búsqueda de conexiones con otros profesionales. Ante la falta de respuestas institucionales, surgen prácticas espontáneas y colectivas que se sustentan en el compromiso ético de los docentes.

La inclusión auténtica no se da en soledad. Se construye en red, a través del entramado de relaciones entre docentes, estudiantes, familias, terapeutas y directivos. Esta red no solo facilita el intercambio de estrategias y observaciones, sino que también actúa como un soporte emocional y profesional. Las emociones, que en aislamiento tienden a desgastarse, encuentran en la colaboración un medio de renovación. La inclusión real se refuerza con una evaluación más integral, con una enseñanza más flexible y con vínculos que valoran al otro. De este modo, en ausencia de políticas o apoyos estructurales, es la red la que sostiene la inclusión desde la base, en lo cotidiano.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2014). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): Aspectos jurídico-penales, psicológicos y criminológicos. Madrid: Editorial Dykinson.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollando escuelas inclusivas. Narcea.
- Ainscow y Booth (2000). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Aldaz Caicedo, S. M., & Pilla Barroso, G. L. (2024). Experiencias de los adolescentes frente al bajo rendimiento académico en unidades educativas de la ciudad de Ambato [Tesis de grado, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Ambato.
- Almedina, y Rodríguez, (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88.
- Álvarez, J. (2017). Intervención pedagógica: Estrategias y prácticas para la mejora del aprendizaje. Editorial Educa.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5ª ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aponte García, J. (2021). Estrategias pedagógicas para la enseñanza inclusiva en educación básica secundaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 123–145.
- Araújo y Moreira, (2019). Comprensión fenomenológica del trastorno déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista de Psicología (Santiago)*, 28(2), 110–123.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C., y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Assirio, J. (2025). La experiencia interpersonal como fenómeno que trasciende la objetividad en Jean-Luc Marion. *Prometeica-Revista de Filosofía y Ciencias*.
- Assirio, J. (2025). La experiencia interpersonal como fenómeno que trasciende la objetividad en Jean-Luc Marion. *Prometeica-Revista de Filosofía y Ciencias*, 32, e19730-1.

- Atkinson, (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand. pp. 230–233
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ayres (1972) – Integración sensorial → Algunos estudiantes aprenden mejor a través de estímulos multisensoriales.
- Ballestín, B., y Fàbregues, S. (2018). La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Barcia-Macías, G. Y., & Carrión-Mieles, J. E. (2024). Estrategias cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación General Básica. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 8(14), 40–58.
- Batson, (2009). *These Things Called Empathy: Eight Related but Distinct Phenomena*. In *The Social Neuroscience of Empathy*. MIT Press.
- Beck. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press. pp. 131–135.
- Black, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2),
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*.
- Booth y Ainscow (2000) – Índice de inclusión: Celebrar logros no siempre académicos: autoestima, participación, resiliencia, motivación.
- Booth. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth., y Ainscow, (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bordón, A. (2023). Herramientas de inteligencia artificial en formato digital para potenciar el progreso educativo de los alumnos de nivel primario. *Revista Boaciencia. Educación y Ciencias Sociales*, 3(2), 169-187.
- Boujon, C., & Quaireau, C. (1999). Atención, aprendizaje y rendimiento escolar: Aportaciones de la psicología cognitiva y experimental (Vol. 147). Narcea Ediciones.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 22
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 11.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. (1937). *Yo y Tú*. Ediciones Sígueme,
- Caballero, A., Cárdenas, J., & Gordillo, F. (2016). La intervención en variables afectivas hacia las matemáticas y la resolución de problemas matemáticos. *El MIRPM. Investigación en Educación Matemática XX*, 75–91.
- Capador Ramírez, L. A. (2020). Una mirada didáctica a la estructuración de corporeidad en la educación física de la escolaridad inicial.
- Carrasquilla Barraza, M. del C. (2016). Estrategias que caracterizan el rol del docente en un aula regular donde integran a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Institución Educativa San Juan del Córdoba de Ciénaga, Magdalena [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.
- Carver, C. (2001). *On the Self-Regulation of Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, y Scheier. (2001). *On the Self-Regulation of Behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11(2), 171–194.
- Cediel, L. D. B., & Chacón, C. (2023). Percepción de la deserción escolar por factores económicos en la educación básica en Floridablanca, Santander.
- Chacón Simón, M. (2021). Revisión bibliográfica sobre la dislexia: Tipología, diagnóstico, intervención y evaluación.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity [Coleman Report]*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education and
- Collins y Halverson, (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. Teachers College Press,

- Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Congreso de la República de Colombia. <https://www.constitucioncolombia.com>
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*.
- Cortés, M. I. N., & Olivencia, J. J. L. (2016). El papel de la formación profesional en la inclusión socio-laboral de jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3),
- Dabdub Moreira, J., & Pineda Cordero, L. (2015). Formación docente y educación inclusiva: Una revisión de experiencias latinoamericanas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(68), 35–52.
- Dalmau Montalà, M., Guasch Murillo, D., Sala Bars, I., Llinares Fité, M., Dotras Rusalleda, P., Álvarez Suau, M. H., y Giné Giné, C. (2015). Diseño universal para la instrucción: Indicadores para su implementación en el ámbito universitario.
- Damasio, (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam.
- Damasio, (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Putnam,
- Day, y Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers* (p. 85). Routledge.
- Deci y Ryan. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197–230.
- Delval, J. (2013). *Las dificultades de aprendizaje: Conceptos, diagnóstico y propuestas de intervención*. Editorial Narcea.
- Del Pezo Rodriguez, C. P. (2023). *El rol docente en las dificultades de aprendizaje en niños con necesidades educativas especiales* (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2023.).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Di Girolamo, (2017). *La escuela en entredicho: Conversaciones con Claudio di Girolamo*. Consejo Nacional de las Culturas y las Artes.
- Dieterlen, P. (2001). Derechos, necesidades básicas y obligación del estado en materia de educación. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 331-356). Alianza.

- Duque, H., & Granados, E. T. A. D. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. Algunas claves para su comprensión y análisis. *Narcea*,
- Educación Inclusiva. (2023). Desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 143–166.
- Edwards y Forman (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Ablex Publishing.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*.
- Erikson. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Fernández P. (2025). *Mediación pedagógica: Nuevo enfoque a la docencia universitaria* (Master's thesis, Universidad del Azuay).
- Fernández, F. P. (2004). El medio social como estructura psicológica: Reflexiones del modelo ecológico de Bronfenbrenner. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación*, 3(2), 161–177.
- Ferrer y Torres (2022). *Didáctica para la diversidad: Estrategias inclusivas en el aula del siglo XXI*. Editorial Síntesis.
- Fredrickson, L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218> (p. 219)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello. Obras completas, Vol. XIX*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4^a ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- García J. (2020). *Modelos educativos digitales: tendencias actuales y desafíos futuros*. Editorial Universidad de Salamanca.
- García Quiroga, C., Gutiérrez Lozano, E. H., Olaya Sarmiento, W., & Rosas Urrea, Y. C. (2020). Nuestros saberes, resignificando los sentidos de vida de niñas, niños y jóvenes de la UPI la 27.

- García y Ruiz (2021). Neurodiversidad y prácticas inclusivas en el aula. Editorial Graó.
- García, A. (2013). Las TIC en la educación: Un reto y una oportunidad para el aprendizaje. Editorial Síntesis.
- García, Z. (2018). Las percepciones sobre la educación en un sistema excluyente: un amor no del todo correspondido. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, p. 17–25.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Geary, D. (2017). La discalculia en edad temprana. University of Missouri. Recuperado de <http://www.encyclopediainfantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2668/la-discalculia-en-edad-temprana.pdf>
- Gélvez, Y. A. (2024). La Discapacidad Intelectual Y Los Procesos De Enseñanza Aprendizaje Desde La Perspectiva De La Neuroeducación. Tesis Doctorales
- Gendlin, E. (1997). *Experiencing and the creation of meaning: A philosophical and psychological approach to the subjective*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Gilligan. (1982). *In a Different Voice*. Harvard University Press.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology*. Duquesne University Press.
- Glasser, y Strauss, A. (1967). El descubrimiento de la teoría fundamentada. *Estrategias para el análisis cualitativo*. . New York: Aldine.
- Gómez (2020). *Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa*. Ediciones Pirámide.
- González, M. (2016). *Historia de la educación en América Latina: Tendencias y desafíos en el siglo XXI*. Ediciones Akal.
- González, M. (2018). *La educación en Colombia: Un recorrido histórico*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Gordon, S. (2001). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. UNED.
- Grotberg. (1995). "I have, I am, I can": Promoting resilience in children. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

- Husserl (1913) Ideas Pertenecientes a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica, 1913.
- Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action, Vol. 1. Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Beacon Press
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. Cassell.
- Hargreaves, A. (2001). El trabajo en equipo y el desarrollo profesional docente. En A. Hargreaves (Ed.), Culturas de enseñanza y desarrollo profesional, pp. 89-105. Barcelona: Graó.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. A. (2014). Metodología de la investigación (6ta ed., p. 509). McGraw-Hill Education. Publicado el 15 de marzo de 2014).
- Heidegger, M. (1927). Ser y Tiempo. Edición electrónica en Filosofía. Recuperado de https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ser_y_tiempo-martin_heidegger.pdf
- Honneth, A. (1995). The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts. MIT Press
- Hontangas, N. A., & de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Prisma social, (4), 1-37.
- Husserl, E. (1970). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires: Nova.
- Ilaquiche Tipan, M. L. (2022). Estrategias didácticas para desarrollar la inteligencia emocional en la participación de los niños de 3 a 5 años de la Unidad Educativa Adolfo María Astudillo, cantón Babahoyo (Bachelor's thesis, BABAHOYO: UTB, 2022).
- Iral, M. D. P. M., Córdoba, P. A. Q., & Gómez, S. C. R. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. Poiésis, (36), 164–183.
- James, W. (1890). Principios de psicología (Vol. 1). Dover Publications.
- Jiménez, J. E. (2016). Modelo de respuesta a la intervención: Un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje.

- Jiménez, V. M., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., & Dávila, M. A. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 11-36.
- Kiecolt-Glaser, McGuire, y Glaser, R. (2002). Psychoneuroimmunology: Psychological influences on immune function and health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. .
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. p. 21.
- Krombach, H. (1994). Husserl y la fenomenología de la historia. Ideas y valores.
- Lajusticia, M. G. L. (2018). La construcción de la identidad. Menores extranjeros no acompañados en contextos de protección. *RES: Revista de Educación Social*.
- Lazarus, y Folkman, S. (1986). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lago y Llanos (2024). Apoyo entre docentes para avanzar en la inclusión: la Red Khelidôn de Aprendizaje Cooperativo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*.
- López. (2019). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias pedagógicas*, (34)
- Marín y Ortiz, (2022). *Pedagogía contemporánea: fundamentos y aplicaciones para el siglo XXI*. Editorial Octaedro.
- Martínez V. (2013). Paradigmas de la investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la Epistemología dialéctica. Obtenido de https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martínez, A. (2018). *Intervenciones pedagógicas del docente en la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Martínez C. (2006). Psicopatología del trastorno por déficit atencional e hiperactividad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 379–399.

- Maslach, y Jackson, (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
- Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Masten, A. (2001). *Ordinary Magic: Resilience Processes in Development*. *American Psychologist*.
- Merchán, (1991). La educación a distancia. *Documentación social*, (84), 129-140.
- Merleau-(1945). *Fenomenología de la percepción*. París: Gallimard.
- Montes, U. V. (2023). La escuela, uno de los primeros lugares formales para las primeras acciones inmorales. *Revista Educación*, 21(22), 54-68.
- Montessori (1912) – Método Montessori → Uso de materiales sensoriales como vía para la construcción del conocimiento.
- Montiel, G. R. (2023). Análisis del modelo ecológico de Bronfenbrenner, su aplicación en la percepción del tiempo dentro del aula. *Perspectivas*, 8(23), 120–133.
- Muñiz, M. S., & Bruno, J. L. (2024). La evaluación estandarizada y sus efectos en la educación en Uruguay. *Estados em Avaliação Educacional*, 35.
- Muñiz, M. V. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (42).
- Muñoz, Y. V., & García, D. Y. (2020). La disgrafía motriz en el aula de clases. *Expresiones*, (10), 29–35.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. University of California Press.
- Nussbaum, M. (2001). *Las fronteras de la justicia*. Ediciones Paidós

- Ocampo González, A. (2018). Epistemología de la educación inclusiva: Un estudio sobre condiciones de producción y fabricación del conocimiento (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- OECD (2006). Personalising Education. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ortega Villamizar, Y. (2024). Propuesta de un modelo teórico de gestión del conocimiento para el fortalecimiento de la educación rural media desde la brecha digital de uso y cognitiva en Santander. Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C., Colombia.
- Palacio, C. R., López, G. C. H., & Nieto, L. Á. R. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB Medellín-Colombia*, 6(2), 215-226.
- Palacios y Morillo, J. P. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida: Para educar en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 11-24.
- Pastor, C. A. (2018). El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Ediciones Morata.
- Pekrun y Perry. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational* https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4.
- Pérez (2020). La cultura escolar en la sociedad del aprendizaje: De la fragmentación a la reconstrucción. Morata.
- Pérez, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez, J. M. (2015). La flexibilidad en la intervención pedagógica: Adaptación a contextos educativos cambiantes. Editorial Académica.
- Perrenoud, (1990). Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación. Madrid: Paidós.
- Pestalozzi, J. H. (1801). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos (1ª ed.). Y Verdon.
- Piaget, J. (1947). La psicología de la inteligencia. Herder.
- Piaget, J. (1970). La psicología y la pedagogía. Ariel.

- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Orion Press.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*.
- Ponce Solórzano, M. J. & Barcia Briones, M. F. (2020). *El rol del docente en la educación inclusiva*. *Revista Dominio de las Ciencias*, Vol. 6(2), pp. 51-71.
DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia.
- Presentación, M. J., Siegenthaler, R., & Mercader, J. (2018). Dificultades de aprendizaje en la Educación Infantil.
- Quiroz, B. C. N. (2016). Estrategias inclusivas en el aula. Propuesta frente a las dificultades cognitivas en el ciclo dos de educación básica en El colegio brazuelos IED (Master's thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia))
- Ramos Calderón, J. A. (2014). La paradoja del sistema educativo: Su naturaleza incluyente/excluyente. *Perfiles educativos*, 36(146), 154-173.
- Ramos y González. (2025). Corpus Teórico De Educación Inclusiva Sustentado En La Praxis Pedagógica Para La Atención A Estudiantes Con Discapacidad En Los Primeros Años De Escolaridad, Magangué, Colombia [Artículo en línea]. Fecha de publicación: 08 de mayo de 2025. Disponible en: [<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1928>]
- Rangel. (2025). Construcción Teórica Sobre Los Procesos De Enseñanza Y Aprendizaje De La Competencia Escritora En Estudiantes De Educación Básica Secundaria Con Trastorno Del Espectro Autista. *Espacio Digital, Revista de la UPEL*. Publicado 06 de agosto de 2025. Disponible en: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2137>
- Revelo L. (2020). Educación y progreso para la nación: Ilusiones de una escuela colonizada. *Estudios Latinoamericanos*, (46-47), 73-94.
- Robinson. (2006). Do Schools Kill Creativity? [TED Talk]. También desarrollado en: *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything* (2009). Penguin Books, p. 110–118

- Rodríguez Cuerva, S. (2019). *Inteligencia emocional: Competencia Necesaria Durante La Docencia Para Conseguir La Adaptación Continua Al Medio*.
- Rogers, (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles Merrill Publishing Company.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. (p. 1)
- Ricoeur, P. (1981). *Hermenéutica y ciencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, J., Meneses, J., & Melián, E. (2021). Una revisión sistemática de las intervenciones académicas para estudiantes con discapacidad en la educación superior en línea. *Revista Europea de Educación Especial*, 37, 569–586. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911525>
- Reyes, J., Meneses, J., & Xavier, M. (2022). Adecuación de la educación superior en línea para estudiantes con discapacidades: Las voces de los estudiantes. *Journal of Special Education Technology*, 38, 370–383. <https://doi.org/10.1177/01626434221131772>
- Sacks (1995) – El antropólogo en Marte: Muchos progresos significativos en estudiantes con diferencias no son fácilmente observables en pruebas tradicionales.
- Sacks, O. (1995). *An Anthropologist on Mars: Seven Paradoxical Tales*. Vintage Books.
- Sandoval, (2022). Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia.

Tesis doctorales; Disponible en: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/498>

Quiroz, B. C. N. (2016). Estrategias inclusivas en el aula. Propuesta frente a las dificultades cognitivas en el ciclo dos de educación básica en El colegio brazuelos IED (Master's thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)).

Saltos y Rodríguez. (2020). Los problemas de aprendizaje. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, (marzo) texto completo en línea a través Del siguiente enlace: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/03/problemas-aprendizaje2.html>

Sadler (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M.

Scriven, Perspectives of Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.

Seligman, (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W.H. Freeman.

Seligman. (2002). Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York:

Selye, H. (1956). The Stress of Life. McGraw-Hill. p. 138.

Selye, H. (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill.

Stainback y Stainback, W. (1999). Inclusión: Un guía para educadores. Madrid: Narcea,

- Stainback y Stainback, W. (1990). Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. Brookes Publishing.
- Stainback, y Stainback, W. (1999). *Inclusión: Un modelo para todos los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Stiggins, R. (2005). *From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools*. Phi Delta Kappan.
- Shanahan, F. (2017). *El aprendizaje invertido:¿ una innovación con potencial transformador?.* Victoria.
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP)
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume I.
- Sandoval López, R. A. (2020). *Modelo ecológico de Bronfenbrenner*.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective (6ª ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Susanto, A., et al. (2020). Tecnología y educación inclusiva: Impacto de las herramientas digitales en el aprendizaje de estudiantes con dificultades cognitivas. *International Journal of Special Education*, 35(3), 250–265.
- Swanson, H. L. (1999). What develops in working memory? A life span perspective. *Developmental Psychology*, 35(4), 986–1000. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.4.986>
- Quiroz, B. C. N. (2016). *Estrategias inclusivas en el aula. Propuesta frente a las dificultades cognitivas en el ciclo dos de educación básica en El colegio brazuelos IED (Master's thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia))*.

- Tardif (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones, p. 74.
- Tedesco, (2000). Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires: Paidós. p. 87.
- Tedesco,(2000). Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Tokuhama (2010). Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. W.W. Norton & Company,
- Tomlinson (2003) Differentiated Instruction. Implica diversificar métodos, contenidos y productos según las necesidades del estudiante.
- Tomlinson, C. A. (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classroom. ASCD.
- UNESCO (2005) – Guía para la inclusión educativa → Recomendación pedagógica para garantizar equidad.
- UNESCO. (2005). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París:
- UNESCO. (2009). Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos. París.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO,
- Vaillant, (2016). Trabajo colaborativo entre profesores: una vía para el desarrollo profesional docente. En OREALC/UNESCO. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe, pp. 47-52.
- Valcárcel, O. V. (2006). La relación profesor-alumno en el aula como espacio de formación ética en la universidad. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 2(1), 1-21.
- Valdeleón, O. L. A., Parada, G. D. M., Rojas, A. I. R., Rivera, O. L. T., & López, R. A. C. (2018). Integración sensorial y trastornos de aprendizaje del código lectoescrito. Revista Educación y Desarrollo Social, 12(2), 33–52.
- Valencia, M. T. F. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica.
- Van Manen (1990). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. State University of New York Press, p. 13.
- Van Manen, (2002). The tone of teaching. London, Ontario: The Althouse Press. (p. 45)
- Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. Albany: State University of New York Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Viguerie, J. (2021). *Los pedagogos: ensayo histórico sobre la utopía pedagógica* (Vol. 43). Encuentro.
- Vroom, (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. New York, NY: Sage Publications.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 220–230. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.220>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>.
- Yáñez, M. D. L. M. D., & Sánchez, G. I. S. (2017). El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación. *Educere*.
- Yascaribay, L. M. L., Rosado, M. I. C., Rúela, B. G. J., Ullauri, J. M. A., Cajas, F. C. T., & Barros, F. Y. G. (2024). Fomento de habilidades matemáticas en diferentes entornos de aprendizaje: Promotion of mathematical skills in different learning environments. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 5(1), 599–623.
- Yin, (2014) *Design and Methods" (Investigación de Estudio de Casos: Diseño y Métodos)*,
- Zaldívar, J. I., & Castillo, X. L. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20(1), 37-56.

ANEXOS

ANEXO A
GUIÓN DE ENTREVISTA
DOCENTES DE AULA

GUIÓN DE ENTREVISTA

Objetivo: Comprender los desafíos que enfrentan los docentes en la intervención pedagógica desarrollada en atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

01	<p>¿Podrías relatarme tu experiencia al intervenir pedagógicamente con alumnos que tienen necesidades de aprendizaje?</p> <p>¿Qué situaciones recuerdas de manera especial al enfrentarte a estas intervenciones?</p> <p>¿Cómo caracterizarías un día habitual en el aula al trabajar con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje?</p>
02	<p>Mencionaste que en ocasiones experimentas frustración, ¿podrías relatarme una situación específica en la que esto haya sucedido?</p> <p>¿Qué métodos has intentado poner en práctica y cuáles han sido los resultados para ti?</p> <p>Comentaste que a veces no tienes claro cómo proceder, ¿qué acciones tomas en esos instantes de duda?</p>
03	<p>¿Qué acciones realizas desde el instante en que reconoces que un estudiante presenta una necesidad de aprendizaje?</p> <p>¿Cómo modificas tu planificación o metodología al ser consciente de que hay estudiantes con estas necesidades?</p> <p>¿Qué actores institucionales (orientador, coordinador, padres, etc.) colaboran contigo en el proceso?</p>
04	<p>¿Cuál es tu estado emocional al enfrentar estos desafíos?</p> <p>¿Consideras que recibes el apoyo adecuado de la institución para gestionar estos casos?</p> <p>¿Qué aspectos te gustaría que los demás entendieran sobre lo que significa esta labor para ti como educador?</p>
05	<p>¿Qué has descubierto sobre ti mismo en tu rol como educador a raíz de estas vivencias?</p> <p>¿Qué te impulsa a seguir adelante, a pesar de los obstáculos que has señalado? Si tuvieras la oportunidad de sugerir una modificación,</p>

	¿Cuál crees que sería la más prioritaria para optimizar la atención a estos alumnos?
Objetivo: Interpretar las experiencias del docente sobre la intervención pedagógica desarrollada en atención a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.	
06	<p>¿Podrías compartir una experiencia relevante que hayas tenido al atender a un estudiante con dificultades de aprendizaje?</p> <p>¿Cómo ha sido para ti, como educador, lidiar con estas situaciones en el aula?</p> <p>¿Qué es lo que más recuerdas emocionalmente de esas experiencias de intervención?</p>
07	<p>¿Qué ocurrió antes y después de la situación que mencionaste?</p> <p>¿Qué entendiste tú sobre el comportamiento o las necesidades del estudiante en ese instante?</p> <p>¿Cómo reaccionaste y por qué optaste por actuar de esa manera?</p>
08	<p>¿Cuál es tu procedimiento habitual cuando observas que un estudiante no puede mantener el ritmo del grupo?</p> <p>¿Cómo se modifica tu enfoque pedagógico o tu interacción cuando hay alumnos que enfrentan estas dificultades?</p> <p>¿Qué herramientas empleas y de qué manera determinas el momento y la forma de intervenir?</p>
09	<p>¿Cómo te sientes en el momento en que enfrentas una situación de este tipo?</p> <p>¿Qué emociones predominan cuando ves que a pesar del esfuerzo, el estudiante no avanza?</p> <p>¿Qué representa para ti, personalmente y profesionalmente, trabajar con estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje?</p>
10	<p>¿Qué has entendido sobre tu papel como educador a raíz de estas experiencias?</p> <p>¿Cómo ha cambiado esta vivencia tu forma de enseñar o tu perspectiva sobre la educación?</p>

	Si tuvieras que sintetizar en una frase lo que representa para ti guiar a estos alumnos, ¿cuál sería?
Objetivo: Derivar aportes teóricos respecto del rol docente desde su intervención pedagógica y los desafíos que implica la atención de jóvenes con necesidades de aprendizaje.	
11	<p>¿Cuál ha sido tu experiencia como docente al intervenir pedagógicamente con alumnos que presentan necesidades de aprendizaje?</p> <p>¿Tienes presente algún momento en el que sentiste que tu papel como docente fue particularmente retador?</p> <p>¿Qué circunstancias han influido en tu forma de comprender tu labor como educador en estos escenarios?</p>
12	<p>¿Qué estrategias has implementado para enfrentar esos desafíos y de qué manera las desarrollaste?</p> <p>¿Cómo percibes las transformaciones que has experimentado en tu práctica desde que iniciaste tu labor con jóvenes que presentan necesidades de aprendizaje?</p> <p>¿Qué lecciones has extraído de tus estudiantes respecto a tu propio estilo de enseñanza?</p>
13	<p>¿Cuáles son los pasos que sueles seguir cuando te encuentras con un estudiante que no progresa al ritmo esperado?</p> <p>¿Cómo decides sobre la adaptación del contenido o del método?</p> <p>¿Cómo colaboras con otros actores educativos (orientadores, padres, coordinadores) para abordar estas situaciones?</p>
14	<p>¿Cuáles son los pasos que sueles seguir cuando te encuentras con un estudiante que no progresa al ritmo esperado?</p> <p>¿Cómo decides sobre la adaptación del contenido o del método?</p> <p>¿Cómo colaboras con otros actores educativos (orientadores, padres, coordinadores) para abordar estas situaciones?</p>
15	¿Qué pensamientos personales han emergido respecto a tu papel como docente a raíz de estas experiencias?

	<p>¿Qué valores o conceptos consideras que deberían orientar la formación de los docentes para abordar este tipo de realidades?</p>
--	---

	<p>Si tuvieras la oportunidad de expresar una conclusión sobre tu función como educador en entornos de diversidad en el aprendizaje, ¿cuál sería?</p>
--	---