



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO**



**Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Integración y Participación de Personas con
Necesidades Educativas Especiales**

**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN ÉTNICO RACIAL
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL UN ABORDAJE DESDE LAS VOCES AULICAS
DE BÁSICA PRIMARIA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar el grado de
Doctor en Educación

Autora: Ceballos Guillot Ercilia
Tutor: Saturnini Pacheco Norelvis Cecilia

Caracas, septiembre 2026

DEDICATORIA

Dios Padre Poderoso y Celestial por haberme permitido llegar a este punto tan crucial en mi vida profesional, dándome salud, sabiduría, perseverancia para alcanzar esta meta tan significativa a nivel profesional. Por esos momentos de incertidumbre y dificultad cuando sentía desfallecer tu amor y misericordia me llenaron tanto hasta llevarme a culminar este significativo logro académico.

En honor a dos mujeres maravillosas, Ercilia Rosa mi mamá y Sulma, con mucho amor, respeto y gratitud que Dios puso en mi vida como madres. Su ejemplo me llevó a fortalecer valores que hoy se ven reflejados en mi disciplina, constancia y perseverancia, sustentando así cada uno de mis logros obtenidos. Aunque ya no estén físicamente conmigo su legado vivirá eternamente en mi corazón y su gran amor incondicional, enseñanzas recuerdos serán siempre mi guía para afrontar con humildad, valentía y coraje este arduo camino.

A mi papá Pedro Luis quien me empuja en los momentos que siento decaer, por ese apoyo incondicional y gran fuente de fortaleza en mi vida. Por estar presente en todo momento, este logro también es suyo por que en cada paso de este camino he contado con su amor, su respaldo y motivación para seguir adelante.

A mi hija María José motor de mi vida, pedacito de mí, e inspiración de todos mis esfuerzos, gracias por ser ese ser maravilloso en el que un día Dios me convirtió en tu mamá, Cada sacrificio realizado tuvo un propósito de vida, construir un mejor futuro para las dos. Esta tesis es un tributo, un logro que no es solo mío es el resultado de un camino recorrido juntas, momentos compartidos, en renunciaciones, amor, paciencia. En cada impulso que me das a no rendirme me recuerdas que eres la razón más hermosa para perseverar.

A mi compañero de vida, por su amor y apoyo y por estar presente en cada momento. Esta tesis es un homenaje al compromiso compartido, al respaldo

silencioso que Tu, junto a mi Hija me brindaron a lo largo de este viaje académico formando así un Gran equipo de apoyo en todo este recorrido Doctoral.

A mis herman@s Julia Angelly y Pedro Luis, por sus frases motivadoras en cada momento incentivándome para seguir adelante.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) por proporcionarme el conocimiento alcanzado a través de ese cuerpo de docentes, doctores, permitiéndome dar un paso más hacia el éxito, convirtiéndome así en una profesional con muchos conocimientos para aportar a nuestra sociedad llena de expectativas en este mundo tan competitivo.

A todos esos maestros por brindarme esa formación con calidad. De manera muy especial a la Doctora Norelvis Saturnini, excelente profesional, de calidad humana incomparable. Gracias por confiar en mí y por cada una de sus llamadas motivadoras a seguir adelante y no desfallecer. Su firme convicción de decirme que si era posible alcanzar esta meta me llevaron a lo que junto a su apoyo he logrado. Su ejemplo ha sido una huella en mi formación como investigadora y profesional del ámbito educativo... ¡Muchísimas gracias por todo!

AGRADECIMIENTOS

Con profunda estima, agradecimiento y reconocimiento a mi tutora de Tesis la Dra. Norelvis Saturnini, por su apoyo, dedicación, acompañamiento, disposición, y rigurosidad científica, siendo ese pilar, esa guía fundamental en la dirección y enriquecimiento de este Trabajo de Investigación Doctoral, dejando en mí esa huella imborrable y significativa en mi formación como investigadora.

Mis agradecimientos a los doctores que hicieron parte del equipo de lectores y jurados de esta Tesis. Sus observaciones, análisis desde un enfoque crítico han contribuido a un gran fortalecimiento no solo a nivel metodológico sino a nivel académico lo cual ha sido fundamental en la consolidación de esta investigación Doctoral con una calidad significativa.

Mis reconocimientos y agradecimientos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) distinguida y considerada como la Casa del Maestro por ofrecer excelencia académica, con formación integral de cada uno de sus egresados incentivando el pensamiento crítico e innovador, mediante la transformación que se viene teniendo en la educación de hoy desde el punto de vista humanístico integrado con lo científico necesario del profesional investigador de hoy.

A mis compañeros de Doctorado Margarita, Lizeth, Jhowana y Ramón, gracias por cada momento compartido, la solidaridad, el compañerismo y la unidad que vivimos en este recorrido académico. Cada uno de estos momentos nos llevó a fortalecer lazos de amistad, respeto profesional durante estos 4 años.

A la IED Thelma Rosa Arévalo y a mis compañeras docentes que me colaboraron en este proceso investigativo. La participación de ustedes fue esencial en el logro de propósitos planteados y resultados obtenidos.

A cada una de las personas que de una u otra manera me acompañaron este

camino Doctoral. El apoyo de todos fue una gran fuente de motivación y perseverancia en la búsqueda de la excelencia desde el punto de vista académico, humano y científico. Mis agradecimientos por servirme de acompañante y a contribuir en mi formación Doctoral y crecimiento personal, profesional e investigativo tratando de alcanzar en todo momento la excelencia educativa en este viaje académico tan significativo para mí, como es la culminación de mi formación Doctoral.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 09 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: “DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN ÉTNICO RACIAL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL UN ABORDAJE DESDE LAS VOCES AULICAS DE BÁSICA PRIMARIA”, presentado por la Magister. Ceballos Guillot Ercilia Rosa, titular de la C.C 57431208 integrante de la cohorte: 2023-1 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado

Dra. Neyla Bello
C.I. N° 11.759.091
Jurado

Dra. Dilcia De Rosa
C.I. N° 4978485
Jurado

Dra. Elizabeth González
C.I. N° 9.679.719
Jurado



Dr. Alejandro José Campos
C.I. N° 19347839
Jurado

Dra. Norelvis Saturnini
C.I. N° 5.244.038
Tutora

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	16
INTRODUCCIÓN	17
MOMENTO I	20
CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO: APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DEL FENÓMENO	20
Propósitos.....	38
Propósito general	38
Propósitos específicos	38
Relevancia de la investigación	39
MOMENTO II	42
REFERENCIAL TEÓRICO: ESTADO DEL ARTE	42
Estudios previos.....	42
Estudios internacionales	42
Estudios nacionales	48
Aproximación histórica a las dificultades de aprendizaje	51
Teorías de entrada como andamiaje investigativo	54

Teoría humanista orientada a desarrollar las potencialidades	54
Aprendizaje significativo por recepción	55
La teoría de la asimilación.....	56
Tipos de aprendizaje significativo.....	57
Aprendizaje sociocultural	59
Ruta conceptual teórica que sustenta la investigación	62
Definición de las dificultades de aprendizaje	62
Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad	64
Revolución educativa: hacia una oferta diferencial.....	67
Bases legales	70
MOMENTO III	72
ÁMBITO METODOLÓGICO	72
Enfoque de la investigación	72
Dimensión ontológica de la investigación	75
Dimensión epistemológica	75
Dimensión metodológica.....	78
Etapas previas (clarificación de los presupuestos)	80

Etapa descriptiva.....	80
Etapa estructural	82
Técnicas para la recolección de la información	83
Técnicas de interpretación de la información	84
Categorización	84
Triangulación	85
Análisis e interpretación de la información	85
Los actores sociales y el escenario.....	90
Proceso de teorización.....	91
Validez y fiabilidad de resultados	92
MOMENTO IV	94
CONOCIENDO UNA REALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA FENOMENOLOGICA DE LOS ACTORES SOCIALES	94
Descubrir lo relatado.....	94
Primera categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria	99
Segunda categoría: perspectiva curricular desde una mirada a la diversidad cultural.....	102

Cuarta categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje en la dimensión étnico racial.....	106
Actor Social N° 1	108
Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria.....	109
Subcategoría: “identidad y orgullo cultura”	113
Categoría: perspectiva curriculares una mirada una mirada a la diversidad cultural	114
Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial	119
Categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje	120
Actor Social N° 2	126
Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria.....	126
Categoría: perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural ...	129
Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial en la diversidad cultural	131
Categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje	135
Actor Social N° 3:	141
Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria.....	141

Categoría: perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural	142
Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial	144
Categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje	145
MOMENTO V	150
GENERACIÓN DE IDEAS Y TEORIZACIÓN	150
MOMENTO VI	189
CUANDO LOS TESTIMONIOS SE VUELVEN TEORIA DESDE UNA PERSPECTIVA EN CONJUNTO	189
El discurso concluyente, hacia un corpus teórico	189
REFLEXIONES FINALES	206
REFERENCIAS	210
ANEXOS	225

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 <i>Categoría: Aspectos Étnicos Racial en el Escenario Básica Primaria</i>	87
Tabla 2 <i>Categoría: Perspectiva Curricular una mirada a la diversidad cultural</i>	88
Tabla 3 <i>Categoría: Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial</i>	88
Tabla 4 <i>Categoría: Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje</i>	89
Tabla 5 <i>Actor social uno (1). Categorías y subcategoría del fenómeno: Dificultad del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria</i>	89
Tabla 6 <i>Identificación de categorías y subcategorías</i>	98
Tabla 7 <i>Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria</i>	124
Tabla 8 <i>Categoría: perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural</i>	124
Tabla 9 <i>Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial</i>	125
Tabla 10 <i>Categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje</i>	125
Tabla 11 <i>Actor social uno (1). Categorías y subcategoría del fenómeno: Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un</i>	

<i>abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria.....</i>	<i>125</i>
---	------------

Tabla 12 <i>Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria</i>	<i>138</i>
--	------------

Tabla 13 <i>Categoría: perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural</i>	<i>138</i>
---	------------

Tabla 14 <i>Categoría: Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial</i>	<i>138</i>
--	------------

Tabla 15 <i>Categoría: Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje</i>	<i>139</i>
--	------------

Tabla 16 <i>Actor social dos (2). Categorías y subcategoría del fenómeno: Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria</i>	<i>139</i>
---	------------

Tabla 17 <i>Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria</i>	<i>146</i>
--	------------

Tabla 18 <i>Categoría: Perspectiva Curricular una mirada a la diversidad cultural</i>	<i>146</i>
---	------------

Tabla 19 <i>Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial</i>	<i>147</i>
--	------------

Tabla 20 <i>Categoría: Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje</i>	<i>147</i>
--	------------

Tabla 21 <i>Actor social tres (3). Categorías y subcategoría del fenómeno: Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria</i>	<i>147</i>
--	------------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Ubicación geohumana del fenómeno de estudio</i>	27
Figura 2 <i>Categorías emergentes</i>	86
Figura 3 <i>Categorías que emergieron del proceso reflexivo en los relatos de la AS1 uno (1)</i>	90
Figura 4 <i>Construcción del corpus teórico</i>	92
Figura 5 <i>Fases de la investigación</i>	93
Figura 7 <i>Categorías emergentes</i>	108
Figura 8 <i>Categorías y subcategorías generadas en las entrevistas realizadas a la actora social 2</i>	140
Figura 9 <i>Categorías y subcategorías actor social 3</i>	149
Figura 10 <i>Aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria (AERBP)</i>	151
Figura 11 <i>Perspectiva curricular desde una mirada a la diversidad cultural (PCDC)</i>	151
Figura 12 <i>Visión de una praxis educativa en las dificultades en la dimensión étnico racial en la diversidad cultural (VPEDAER)</i>	152
Figura 13 <i>Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje en la dimensión</i>	

<i>étnico racial (ADFAER)</i>	153
-------------------------------------	-----

Figura 14 <i>Construcción del Corpus Teórico Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria</i>	188
--	-----

Figura 15 <i>Lo que emerge</i>	204
---	-----



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Integración y Participación de Personas con
Necesidades Educativas Especiales



**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN ÉTNICO RACIAL
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL UN ABORDAJE DESDE LAS VOCES AULICAS
DE BÁSICA PRIMARIA**

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar el grado de
Doctor en Educación

Autora: Ceballos Guillot Ercilia
Tutor: Saturnini Pacheco Norelvis Cecilia
Fecha: septiembre 2026

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito generar una aproximación teórica sobre las dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural, desde las voces áulicas de básica primaria de la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela, Departamento del Magdalena. Para ello, el estudio se sustentó en las teorías de entrada del aprendizaje significativo de Ausubel (2000), la sociocultural de Vigotsky (1987) y la humanista de Rogers (1961). Por su parte, la investigación es de naturaleza cualitativa, adscrita al paradigma interpretativo y orientada por el método fenomenológico hermenéutico. En este sentido, la información se recolectó mediante entrevistas en profundidad a tres (3) docentes de la institución. Posteriormente, los datos fueron organizados y sistematizados en matrices para su codificación, categorización e interpretación. Asimismo, la validez y fiabilidad del conocimiento se centraron en una dimensión epistémica de regreso al actor social, con el fin de generar confianza científica en las interpretaciones y recrear su legitimidad. De este modo, los hallazgos permitieron construir una aproximación teórica de pedagogía étnico racial de la diversidad cultural, que concibe el abordaje de las dificultades de aprendizaje como una experiencia vivencial que trasciende la simple atención de dichas dificultades y se orienta hacia una pedagogía humanizante. Finalmente, como reflexión, en un momento en que se requiere una escuela como espacio de encuentro, reconciliación, tolerancia y comprensión, frente a la profunda crisis actual, resulta urgente afianzar la pedagogía de la esperanza comprometida y del amor hecho servicio.

Descriptores: dificultades de aprendizaje, diversidad cultural, étnico racial

INTRODUCCIÓN

El proceso de globalización que se ha venido dando en los últimos tiempos deja entre ver cómo se vive una desigualdad entre las poblaciones indígenas y afrodescendientes, donde al momento que se incorporan en el ámbito educativo, estos se forman con temáticas propias a su cultura y a la realidad en que ellos viven; de ahí es que se puede decir que la etnoeducación surge como una necesidad cultural, política y social. Si analizamos nuestra constitución observamos un interés por resarcir el daño que se les ha ocasionado a todos estos pueblos como son los negros y los afros que durante años han padecido de discriminación y racismo. De ahí la importancia de establecer políticas que impartan igualdad de condiciones y que infiera en una formación intercultural desde la parte etnoeducativa.

Respecto a lo anterior la plataforma política del pueblo Afroecuatoriano 2007 hace referencia que la etno-educación desde lo afro, lo cual debe desarrollarse en todo el sistema educativo nacional, siendo un eje transversal y elementos constitutivos de calidad de vida promovido y garantizado por el Estado y vigilado por la sociedad civil (p. 26-27). Tomando en consideración los aspectos anteriores, la investigadora se planteó la realización de un estudio doctoral cuyo propósito es generar una aproximación teórica sobre las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural, las herramientas para su recuperación desde las voces áulicas de básica primaria.

Con todo lo anterior podemos decir que se trataría de un problema social el cual está determinado por una triada de actores prevención y atención (Dificultades de aprendizaje, Dimensión étnico racial y Diversidad cultural). De ahí que es necesario aclarar el concepto que tienen los docentes respecto a dificultades de aprendizaje, comprender su definición para poder llevar a cabo una evaluación previa dentro del aula, creando así una aproximación teórica que permita afrontar los desafíos como

son síntomas, diagnóstico, recuperación y tratamiento que se debe tener en cuenta dentro del aula para lograr así los objetivos propuestos. El estudio se desarrolló con una postura epistémica interpretativa, sustentada en el enfoque metodológico cualitativo y se empleó el método fenomenológico hermenéutico.

Los Actores sociales significativos que participaron en la investigación son: tres (03) docentes de la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena Colombia. La selección de estos informantes se llevó a cabo siguiendo criterios específicos que tienen que ver con los años de servicio, carrera de pregrado, asignaturas que imparten y el conjunto de experiencias y conocimientos que constituyen su bagaje profesional; los cuales se le aplicó la técnica de la entrevista a profundidad. Desarrollándose en todo el proceso el rigor científico de credibilidad.

La presente Tesis Doctoral se estructuró en seis momentos:

Momento I: denominado aproximación de la realidad del objeto de estudio, las interrogantes, los propósitos de la investigación y la relevancia de la investigación donde se plantea la línea de investigación.

Momento II: Hace referencia a todo el referente teórico, donde se incorporan los estudios previos y su vinculación e importancia para esta investigación, los aportes las teorías de entrada que fundamentan la investigación como son la Teoría Humanista de Roger (1961), Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (2000), Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), referentes teóricos y todo el referencial teórico que contempla cada una de las categorías en estudio y el marco normativo legal.

Momento III: Ruta epistemológica y metodológica, donde se desarrolló toda la parte epistémica de la investigación, hace referencia además al enfoque metodológico, el método, se realizó una descripción generalizada del escenario donde

se realizó la investigación, actores sociales, las técnicas e instrumentos para recolectar la información, técnicas de interpretación de la información mediante la categorización.

Momento IV: Denominado conociendo una realidad desde una perspectiva fenomenológica de los actores sociales, en el cual se presenta el proceso de abstracción y reflexión derivado del análisis e interpretación de los testimonios recabados, describiendo el procedimiento seguido para la transcripción de las entrevistas y la construcción manual de las categorías y subcategorías que dan sentido al fenómeno socioeducativo estudiado.

Momento V: Referido a la generación de ideas y teorización, donde se interpretó la información surgida de las voces de los actores sociales participantes, integrando la teoría fundamentada en los datos mediante un proceso de inferencia abductiva que permite contrastar la teoría emergente con la literatura existente y construir de manera descriptiva y gráfica los hallazgos teóricos del estudio.

Momento VI: Denominado reflexiones finales, en el cual se presentaron las consideraciones concluyentes derivadas del proceso investigativo, así como los aportes y aproximaciones teóricas generadas en torno a las dificultades de aprendizaje desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural.

MOMENTO I

CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO: APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DEL FENÓMENO

En vísperas de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, celebrada en Nueva York entre el 16 y el 19 de septiembre de 2022, UNICEF (2022) señaló que los niveles de aprendizaje a nivel mundial resultan alarmantemente bajos, pues las estimaciones disponibles indican que apenas una tercera parte de los niños y niñas de diez años en el mundo logra leer y comprender un texto sencillo, proporción que antes de la pandemia alcanzaba a la mitad de la población infantil de esa edad. Esta preocupación, de alcance mundial, se hace evidente en América Latina y, de manera particular, en el territorio colombiano, en las escuelas donde se encuentran los niños y niñas, entre ellas la IED Thelma Rosa Arévalo, contexto en el que se ubica el objeto de estudio de la presente investigación.

A su vez, Ramírez (1995), en su obra sobre el rol del docente investigador en Venezuela, plantea una reflexión acerca de si dicha función constituye un mito o una realidad, y sostiene que la docencia ha sido, de manera constante, objeto de análisis, crítica y atención por parte de diversas disciplinas e investigaciones. El autor destaca que educadores, sociólogos, psicólogos e historiadores, cada uno desde su propia perspectiva e intereses particulares, han dedicado esfuerzos importantes al estudio de los elementos centrales de esta actividad, lo que ha generado nuevas concepciones y aportes significativos en torno al quehacer educativo, sin que pueda negarse la contribución de estas distintas miradas disciplinares.

Los aspectos psicológicos que los niños desarrollan durante su proceso evolutivo, en relación con las dificultades de aprendizaje, tienden a acentuarse a medida que crecen, lo que hace necesario resaltar dicha progresión. Al respecto,

Gatell Carbó (2022) plantea que la identificación de un trastorno específico del aprendizaje requiere una evaluación clínica integral y multidisciplinar, en la que interviene el neuropediatra junto con otros profesionales del ámbito escolar y de la salud, de modo que no debería generarse una estigmatización ni una etiqueta sin contar previamente con un diagnóstico formal, evitando así valoraciones apresuradas que puedan afectar negativamente el desarrollo del niño.

El abordaje formal de las dificultades de aprendizaje es relativamente reciente y data de 1963, cuando Kirk estableció los criterios que debían cumplirse para reconocer dicho término (Fiuza y Fernández, 2014). Entre estos criterios se encuentran la discrepancia entre el potencial de aprendizaje y la ejecución real del estudiante, los retrasos académicos que no logran explicarse por deficiencias sensoriales, intelectuales, culturales o instruccionales, y la imposibilidad de resolver el aprendizaje mediante métodos ordinarios, lo cual exige introducir métodos especiales de instrucción adaptados a las necesidades particulares de cada estudiante.

Con base en lo anterior, se evidencia que la enseñanza, como parte esencial de la labor docente, ha sido motivo de preocupación y reflexión constante para quienes imparten el aprendizaje (Fiuza y Fernández, 2014). Cuando los maestros carecen de una preparación adecuada para atender grupos con dificultades de aprendizaje, suele generarse un menor interés hacia esta población, lo que se traduce en la falta de actividades pensadas específicamente para apoyar dichas dificultades dentro del aula.

Enfrentar esta realidad en el aula constituye una tarea compleja para el docente, quien debe reinventar constantemente estrategias que lo motiven a desarrollar su labor y mantenerse informado sobre las particularidades de cada estudiante (Fiuza y Fernández, 2014). Esta exigencia se intensifica al considerar que los grupos suelen ser numerosos y heterogéneos, no solo en términos de diferencias

individuales a nivel cognitivo, sino también por la diversidad cultural y étnica presente en las escuelas, lo que demanda del maestro una mirada inclusiva y flexible.

La Unesco (2020) advierte que los sistemas educativos no resultan tan inclusivos como se presenta en el discurso oficial, pues dicha realidad se manifiesta cuando no se atienden las necesidades educativas especiales (NEE) del estudiantado. Para que la inclusión sea efectiva, cada educando debería sentirse valorado y respetado; sin embargo, en la práctica escolar todavía se observan episodios de discriminación. Este fenómeno se evidencia porque los mecanismos de exclusión tienden a repetirse de manera similar, independientemente del sexo de la persona, y se manifiestan a través de la discapacidad, el origen étnico, la religión y la orientación sexual, entre otros factores identitarios.

Todos estos aspectos deberían constituir un elemento central para consolidar una inclusión que reconozca a la totalidad del alumnado sin excepción, dejando atrás cualquier etiqueta capaz de generar estigmatización en niñas y niños. Al respecto, la Unesco (2020) resalta que adoptar métodos de enseñanza fundamentados en etiquetas limita las posibilidades de desarrollo del estudiante, pues se estarían desconociendo los diversos métodos pedagógicos que podrían realizar un aporte valioso al proceso de aprendizaje. De este modo, la organización insiste en que superar las categorizaciones diagnósticas resulta indispensable para avanzar hacia sistemas educativos genuinamente inclusivos.

Tanto en España como en el ámbito internacional se emplea la expresión dificultades de aprendizaje (DDAA) desde una concepción amplia y una restringida; la primera, de origen anglosajón, equipara las DDAA con las Necesidades Educativas Especiales (NEE), concepto establecido por el Informe Warnock (Warnock, 1978). Según Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005), las NEE buscan tener un carácter unificador respecto de las categorías propias de la educación especial, evitando la estigmatización que suelen generar las etiquetas diagnósticas tradicionales. Esta

perspectiva unificadora representa, precisamente, uno de los principales aportes del informe británico a la conceptualización contemporánea de la diversidad educativa.

Desde esta mirada, al abordar la etnoeducación desde la interculturalidad debe entenderse que su propósito no consiste en desplazar una cultura o una etnia, como en ocasiones se interpreta erróneamente. Según Artunduaga (1997), lo que realmente se busca es que, a través del sistema educativo, se armonicen los principios y las formas que se dan entre la cultura escolar y la cultura local, favoreciendo su enriquecimiento mutuo mediante el diálogo intercultural. Al analizar la etnoeducación como un proceso incluyente inmerso en la diversidad, resulta necesario asumir una visión amplia de la realidad que vive cada cultura desde sus creencias y costumbres particulares.

El artículo 365 de la Constitución Política de Colombia establece la prestación de los servicios públicos a la comunidad en general, regulando su modalidad y calidad, y exigiendo que dicha prestación se realice de forma organizada y con el debido seguimiento de los organismos de vigilancia y control (Constitución Política de Colombia, 1991). De esta manera, la norma constitucional resalta la importancia de los servicios públicos como parte de la finalidad social del Estado, así como la necesidad de someterlos a un régimen jurídico claro que garantice su prestación eficiente a toda la población del territorio nacional.

En este mismo orden jurídico, el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia señala que la educación constituye un derecho de la persona y, a la vez, un servicio público con función social, orientado a facilitar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Constitución Política de Colombia, 1991). A partir de dicho mandato se reglamenta la educación en Colombia mediante la Ley General de Educación (1994), que organiza la prestación de los servicios educativos en los niveles preescolar, básica primaria, secundaria, media y universitaria, denominada actualmente educación terciaria.

La Ley General de Educación 115 establece que la educación formal colombiana tiene como principal objetivo desarrollar aptitudes y valores orientados al mejoramiento permanente de las personas. Asimismo, en su artículo 13 se definen los objetivos comunes para los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media (Congreso de la Republica Colombia, 1994), entre los que se destacan formar la personalidad y la capacidad de asumir con autonomía los derechos y deberes, proporcionar una sólida formación ética y moral, fomentar prácticas democráticas y de participación ciudadana, promover una sana sexualidad basada en el respeto y la equidad, fortalecer la solidaridad internacional, orientar el desarrollo escolar y ocupacional, y estimular el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

Los objetivos previamente enunciados evidencian el interés del Estado colombiano por fomentar una educación integral, sustentada en los principios de ciudadanía y participación estudiantil, orientada a estimular la autonomía, los valores y la responsabilidad, así como la generación de conciencia humana y social. No obstante, la realidad de las aulas escolares en Colombia se aleja considerablemente de lo establecido por la Ley General de Educación para el ciclo de básica, dado que las estrategias de enseñanza implementadas privilegian el logro de objetivos de aprendizaje en las áreas básicas del conocimiento, relegando la formación en valores y ciudadanía. En este sentido, se ha señalado que la convivencia escolar y la formación ciudadana constituyen dimensiones frecuentemente subordinadas a los resultados académicos dentro de las instituciones educativas del país (Chaux, 2012).

La Ley 2216 de 2022 tiene por objeto promover la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, desde la primera infancia hasta la educación media, en las instituciones públicas y privadas del país. Para garantizar de manera efectiva el derecho a la educación de esta población, el Gobierno nacional debe adoptar las medidas necesarias para la implementación de dicha normativa (Congreso de la República de Colombia, 2022). Este planteamiento legal evidencia una problemática

relevante para el sistema educativo, pues ningún niño, sin distinción, debe ver vulnerado su derecho a la educación por presentar dificultades de aprendizaje; por el contrario, debe ser acogido en todas las escuelas y recibir un ambiente acorde con sus necesidades.

De acuerdo con los lineamientos formulados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la educación inclusiva busca identificar y eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, e interviene en todos los ámbitos, desde el currículo hasta la pedagogía y la enseñanza (UNESCO, 2009). A partir de este planteamiento, se reafirma la relevancia no solo de la inclusión en el ámbito escolar, sino también de la equidad, entendida como el reconocimiento de las necesidades particulares de cada estudiante, lo cual conduce a una educación de calidad cuyo principal beneficiario es el propio estudiante.

En esta misma línea, Freire (1997) sostiene que la práctica educativa debe fundamentarse en el respeto a la dignidad y la autonomía del estudiante, reconociendo que todo proceso formativo integral requiere del reconocimiento ético del otro como condición para la enseñanza. El autor destaca, asimismo, que la formación docente demanda rigor, humildad y la capacidad de despertar en el estudiante el pensamiento crítico y la imaginación, elementos indispensables para una educación liberadora. A partir de lo planteado por el autor, se evidencia el valor otorgado al respeto y la dignidad de todos los seres humanos, en tanto que todo proceso formativo integral debe partir del compromiso ético del maestro con sus estudiantes.

La contextualización de esta investigación se ubica en la institución educativa Thelma Rosa Arévalo, situada en el corregimiento de Varela, correspondiente al municipio de Zona Bananera, departamento del Magdalena. Se trata de una institución de carácter oficial en la cual se ofrece educación preescolar, básica primaria y básica secundaria. La comunidad estudiantil se caracteriza por presentar un alto índice de

pobreza y un escaso acceso a los servicios públicos esenciales, condiciones que inciden directamente en las dinámicas escolares y en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados al interior de la institución.

El equipo docente que atiende a los estudiantes está conformado por licenciados en las áreas básicas del conocimiento, así como por docentes no licenciados provenientes de otras profesiones, tales como economía, administración de empresas e ingeniería, quienes atienden principalmente a los estudiantes de básica primaria. La mayoría de los docentes son especialistas en diferentes áreas del conocimiento, y la institución cuenta, además, con veinte magísteres en educación y dos doctores en ciencias de la educación, lo cual constituye un capital humano relevante para el desarrollo de los procesos pedagógicos institucionales.

Los padres de familia se dedican principalmente al corte de banano, mientras que otros ejercen labores de jornaleros que les permiten obtener su sustento diario a través de actividades económicas informales. La mayoría de las familias son monoparentales, y algunas son familias extendidas, caracterizadas por un alto índice de violencia intrafamiliar y disfuncionalidad familiar. Esta condición se refleja en los comportamientos socioemocionales de los estudiantes, quienes suelen distraer al grupo de trabajo y generar un ambiente de aula disruptivo, lo cual dificulta el seguimiento de instrucciones hacia los maestros y la facilidad para el trabajo en equipo.

Figura 1

Ubicación geohumana del fenómeno de estudio



Nota. Tomado de Google Maps

En encuentros dialógicos donde la subjetividad hace vida desde la mirada de una Docente a la cual llamare ASP1, es psicólogo infantil con más de 15 años de experiencia en la Institución educativa como docente de la básica primaria en el acercamiento fenomenológico al objeto de estudio desde sus voces como protagonista manifestó sus experiencias las cuales hace referencia esta investigación y ha tenido la oportunidad de transitar desde preescolar, primero y segundo grado.

Al hablar de nuestra realidad en cuanto a las dificultades de aprendizaje manifestó los siguiente: La inclusión de niños con dificultades de aprendizaje en la educación básica primaria es considerada un tema muy importante y multifacético. Mi experiencia desde varios aspectos: adaptación curricular. Aquí se debe ajustar el currículo incluyendo materiales de enseñanza muy diferenciales e implementar estrategias con el Objetivo de satisfacer las necesidades del alumno. Otro punto importante es el uso de la tecnología ya que este juega un papel crucial en la inclusión. Otro contexto dentro de mi experiencia es el entorno de aula inclusivo: se debe crear un ambiente de aula que sea acogedor, basado en el respeto. Debemos tener en

cuenta que cada estudiante es único y la clave para una inclusión es diseñar estrategias y recursos a las necesidades de cada niño@ (Diálogo 26/08, 2024).

En el testimonio del ASP1 se percibe, de donde debemos partir ya que cada estudiante es un ser individual, con características propias el cual cuenta con un proceso cognitivo diferente el uno del otro evidenciándose desde sus actitudes en cuanto a la forma de comportarse. En niños de básica primaria suelen evidenciarse por lo general a partir de los siete a doce años de edad las dificultades de aprendizaje donde manifiestan a través del reconocimiento de los colores, formas, letras y números presentando además dificultad en la coordinación óculo manual y coordinación en general, sin dejar a un lado las dificultades de entender, seguir instrucciones, dificultades en áreas fundamentales como es la matemática y lengua castellana en su proceso de análisis y comprensión lectora.

El docente enfrenta una dualidad al verse inmerso en una problemática bastante compleja, ya que ante estas situaciones tiene que buscar en ocasiones apoyo profesional que lo oriente, al desconocer como lidiar día a día con determinada problemática en el aula lo cual es todo un desafío en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) destaca la relevancia de la formación permanente del magisterio y promueve programas orientados a la actualización de conocimientos y al desarrollo de competencias pedagógicas aplicables en el aula, con el propósito de fortalecer los procesos de formación académica de los estudiantes. En este sentido, Jiménez Becerra (2019) señala que las políticas de formación docente en Colombia han buscado consolidar sistemas que respondan tanto a los desafíos de la formación inicial como a los de la formación continua de los educadores del país. Al proporcionar el MEN las herramientas necesarias para un aprendizaje eficaz, se espera que los estudiantes adquieran la capacidad de analizar problemáticas de alcance mundial y de emplear herramientas

tecnológicas que los preparen como profesionales de la nueva generación. De este modo, se busca la formación de docentes activos, comprometidos con la construcción de una sociedad fundamentada en principios, valores y conocimiento.

Cabe resaltar que el cumplimiento de este propósito planteado por el MEN exige esfuerzos gubernamentales articulados en todo el territorio nacional, particularmente en las aldeas, corregimientos y veredas donde las oportunidades educativas resultan limitadas y se busca garantizar el buen desempeño docente. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2017) define el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 como la política pública que orientará el rumbo de la educación colombiana durante una década, mediante un mecanismo de consulta que compromete a toda la sociedad. Por consiguiente, este plan tiene la función de direccionar la atención hacia aquellas poblaciones que, por razones económicas, de ubicación geográfica o de discriminación, no cuentan con la posibilidad de acceder al sistema educativo en condiciones de igualdad, tal como lo establece la normativa vigente.

La actora social preliminar ASP2 Docente María Aguiar Licenciada en educación con énfasis en matemáticas con 12 años de experiencia profesional de la básica primaria expresa: La inclusión de niños con dificultades de aprendizaje en la básica primaria ha sido un desafío con mis estudiantes donde el respeto ha sido la clave de todo y mi preocupación permanente en capacitarme día a día ante la pluralidad que enfrente año tras año (Diálogo 26/08/2024).

En el testimonio del ASP2 se percibe la realidad que enfrenta el docente ante familias disfuncionales, con poca preparación académica es un gran reto, ya que al momento en que el docente oriente que hacer cuando se observa alguna dificultad en los niños, en ocasiones los padres de familia no lo toman de la mejor manera y terminan en cierta forma agrediendo al maestro con insultos y palabras despectivas.

La Organización de las Naciones Unidas, a través de la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, plantea que la educación inclusiva constituye el resultado de un proceso integral orientado a garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes desarrollen su formación de manera equitativa, integral y continua a lo largo de su proceso de aprendizaje. Según este organismo, la inclusión educativa implica una transformación de los sistemas escolares para que estos respondan a la diversidad de necesidades de todo el estudiantado, sin distinción alguna (UNESCO, 2020). En este sentido, la escuela como institución debe comprometerse, junto con el equipo de formadores, a construir ambientes de aprendizaje que promuevan la participación plena de la comunidad estudiantil.

En cuanto a la educación inclusiva, los planteamientos de Vygotsky (1993) señalan que los estudiantes, de manera general, deben compartir en su escuela un entorno social inclusivo que favorezca la interacción entre pares. De acuerdo con el autor, los niños con necesidades educativas especiales deben permanecer en el aula regular, contando con apoyos específicos e individualizados que atiendan sus particularidades sin segregarlos del grupo (Vygotsky, 1993). Lo expuesto por el autor permite reafirmar que la escuela, en todo momento, debe enfocarse en vincular a todos los niños sin excepción, evitando prácticas inadecuadas que limiten su interacción y participación dentro del entorno escolar.

Acerca del testimonio del actor social ASP1 respecto a las vivencias que ha tenido en la inclusión étnica racial la Docente N.G psicólogo infantil con más de 15 años de experiencia en la Institución educativa como docente de la básica primaria expresa: que en el ámbito educativo la inclusión étnico racial es un tema que busca garantizar que todos los individuos, independientemente de su origen étnico racial tengan igualdad de oportunidades, que se sientan valorados y respetados. Evidencio varios aspectos como lo son: la diversidad curricular, prevención y manejo de incidentes de discriminación, modelos de rol inversos, participación de la comunidad entre otros (Diálogo 26/08/2024).

Acerca de este testimonio cabe resaltar que todos los seres humanos debemos romper las barreras de discriminación y rechazo que se dan a veces en forma indirecta a personas con diferentes costumbres, arraigo y etnia como tal. Estas concepciones no solo son de las personas nosotros como docentes también los llevamos a nuestra praxis cuando etiquetamos el proceso de uno de estos niños que presentan interferencia en el aprendizaje

El Ministerio de Educación Nacional (2017), a través del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, establece que la sociedad colombiana debe respetar y disfrutar la diversidad étnica, cultural y regional, participando de manera activa y democrática en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público. En consonancia con este planteamiento, no deben vulnerarse los derechos que como personas les asisten a los grupos étnicos, pues su condición de vulnerabilidad histórica ha propiciado la violación reiterada de la igualdad de condiciones en el ámbito social. Al realizar un recorrido por lo que respecta a la dimensión racial, se observa que cada sociedad la enmarca de acuerdo con su contexto y sus experiencias históricas particulares.

Desde esta perspectiva, Wade (1997) plantea que la raza no existe como una idea abstracta, sino como una categoría social que concentra un gran poder simbólico, de manera que los términos «raza» y «etnicidad» no remiten de forma neutral a una realidad transparente, sino que están cargados de significados contruidos históricamente. Con este planteamiento, el autor deja entrever la fuerza que han tenido los grupos étnicos desde la antigüedad, los cuales marcaron un antes y un después en la historia de las sociedades. Dicha fuerza simbólica explica, en buena medida, por qué las categorías raciales continúan operando como mecanismos de diferenciación social en los contextos educativos actuales.

La actora social preliminar ASP3, docente Patricia Díaz, licenciada en Ciencias

Sociales con 32 años de servicio, de los cuales 14 corresponden a la institución educativa objeto de este estudio, manifestó en un diálogo intersubjetivo que sus vivencias en torno a la inclusión étnico-racial han sido significativas, pues ha tenido la oportunidad de compartir con niños de diferentes grupos étnicos y de conocer su cultura, lengua y tradiciones (Diálogo, 26 de agosto de 2024). De acuerdo con lo expuesto por la actora social, se plantea que, en lugar de rechazar una cultura por vestir, pensar o hablar de manera distinta, es necesario aprovechar dicha idiosincrasia para revivir, conocer y rescatar tradiciones que se han ido perdiendo.

Según Banks (1996), la etnicidad constituye una construcción social empleada para identificar tanto la diferencia como la igualdad entre los grupos humanos, en la medida en que el conocimiento sobre las culturas y las razas se produce y se transforma históricamente dentro de las instituciones educativas. Teniendo en cuenta lo esbozado por el autor, se afirma que la misma sociedad que construye estas categorías es, en ocasiones, la que rechaza y denigra las raíces de una cultura generacional forjada por ancestros relevantes en la historia. Esta contradicción evidencia la necesidad de transformar el conocimiento escolar hacia una perspectiva más incluyente y respetuosa de la diversidad.

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia (1991), un grupo étnico se define como el conjunto de personas que provienen de una misma etnia; es decir, que comparten un sistema de creencias y valores culturales, una historia cultural común y un conjunto de rasgos identitarios compartidos. Dicha Constitución dignificó a los grupos étnicos como sujetos de derechos a partir de 1991, reconociéndolos plenamente como personas, en contraste con el periodo anterior, en el que estos grupos eran considerados salvajes e incapaces. Este reconocimiento constitucional representó un punto de quiebre fundamental en la manera en que el Estado colombiano concibe la diversidad étnica y cultural de la nación.

Cabe resaltar, en línea con lo planteado en la Constitución Política, que la

situación que enfrentan los grupos étnicos cuando migran hacia otro lugar no resulta sencilla, pues, además de adaptarse al nuevo contexto social, deben afrontar la ausencia de sus seres queridos, el rechazo, la confusión y sentimientos de malestar por encontrarse en un lugar distinto al suyo (Constitución Política de Colombia, 1991). Al respecto, Berry (1997) señala que el proceso de aculturación conlleva consecuencias psicológicas variables que dependen de factores sociales y personales presentes tanto en la sociedad de origen como en la sociedad de acogida. Dicho planteamiento permite comprender que la adaptación de los grupos étnicos migrantes constituye un proceso complejo que trasciende lo meramente social para involucrar también dimensiones emocionales y psicológicas.

La actora social preliminar ASP4 Docente Miriam Paz Licenciada en educación básica primaria con 18 años de experiencia a través de un dialogo expresa: que en su práctica docente se observa en la inclusión de la diversidad cultural como una maestra que le da un trato igualitario, justo y equitativo a sus estudiantes, ya que cada uno tiene sus particularidades, su diversidad como niño o niña. El respeto y el buen trato es lo primordial en mis relaciones con los estudiantes, en la escuela (Diálogo 26/08/2024).

Con lo anterior se encuentra una controversia cuando en el aula encontramos algunos padres que inconscientemente tienden a discriminar a otros niños solo por pertenecer a otra cultura, sin tener en cuenta que son niños que tienen los mismos derechos, lo cual hace que los docentes se encuentren en una encrucijada en no comprender bien cómo actuar con la discriminación étnica.

La actora social ASP5 Docente Piedad López Licenciada en Sociales con 30 años de servicio al preguntarle respecto a cómo te observas en la inclusión de la diversidad cultural, manifiesta que siempre trata de que sus estudiantes tengan igualdad de condiciones teniendo siempre presente el respeto de los unos y otros. Es muy relevante el aporte de esta docente ya que en ocasiones los compañeros se

burlan, le hacen bullying a esos niños que, por hablar, vestir y comportarse diferente, perteneciente a otras culturas, con otras vivencias, y creencias. Es donde se hace necesario la intervención inmediata de la maestra para evitar estas situaciones. Es por ello por lo que el respeto de los derechos humanos promueve el respeto a la cultura. A la individualidad de los seres pensantes como son los estudiantes de la institución que a pesar de pertenecer a otro entorno cultural se esfuerzan a pesar de sus dificultades de aprendizaje que se les presenta en su proceso de aprendizaje

Estos testimonios conducen a reflexionar sobre las aptitudes relacionadas con el conocimiento, es decir, con la forma en que se desarrolla una actividad dentro del aula sin dejar de lado los procesos afectivos y emocionales que los estudiantes viven en sus hogares, en su mayoría disfuncionales, siendo este apenas uno de los aspectos que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979), el desarrollo infantil está determinado por la interacción de múltiples sistemas ambientales, entre ellos la familia, de modo que las dinámicas del hogar repercuten directamente en el desempeño escolar.

Cabe resaltar que hasta los seis años las llamadas dificultades de aprendizaje hacen referencia principalmente al lenguaje, la coordinación motora y las nociones temporoespaciales. En los niños de básica primaria, estas suelen evidenciarse por lo general entre los siete y los doce años, manifestándose en el reconocimiento de colores, formas, letras y números, así como en la coordinación óculo-manual y general, además de las dificultades para seguir instrucciones y para desarrollar áreas fundamentales como la matemática y la lengua castellana en sus procesos de análisis y comprensión lectora. Según Fiuza y Fernández (2014), estas manifestaciones varían según la etapa evolutiva del niño.

De acuerdo con Piaget (1984), cuando un niño presenta errores a nivel cognitivo, estos no pueden determinarse como un fracaso, sino como una muestra de

las limitaciones propias de su desarrollo evolutivo. En esta línea, Vygotsky (1978) sostiene que la interacción social y la actividad lúdica permiten al niño alcanzar niveles de desarrollo que no lograría de manera individual, mientras que Montessori (1949) resalta que la manipulación activa del entorno durante los primeros años de vida constituye la base de un aprendizaje significativo. De ahí que, para los tres autores, las actividades lúdicas favorecen procesos de aprendizaje más profundos y duraderos.

Con todo lo anterior, cabe resaltar que las dificultades de aprendizaje se convierten en una gran preocupación para muchos padres, pues afectan no solo el rendimiento escolar sino también las relaciones interpersonales de los niños. En este proceso intervienen varios aspectos, ya que por lo general estos niños son inseguros, temerosos y ansiosos, y manifiestan dificultad para adaptarse y un lenguaje poco fluido. Según Bravo Valdivieso (1990), un problema de aprendizaje puede evidenciarse a través de seis categorías: la actividad motora, la emotividad, la percepción, la simbolización, la atención y la memoria.

Se observan niños que presentan algunas de estas categorías, mientras que otros las manifiestan en su totalidad. Es importante resaltar que el ambiente externo influye de manera significativa en el comportamiento de estos niños, pues un niño hiperactivo suele presentar una atención dispersa asociada a su comportamiento, lo cual también se refleja en la dimensión emocional a través de rabietas o pataletas frecuentes. Al respecto, Barkley (1997) plantea que las dificultades atencionales asociadas a la hiperactividad responden principalmente a una alteración en los mecanismos de autocontrol y de las funciones ejecutivas, más que a un déficit de atención propiamente dicho.

A nivel cognoscitivo, cuando a un niño le cuesta recordar y procesar la información transmitida en la escuela, el docente suele evidenciarlo con claridad en su comportamiento. En general, estos niños presentan dificultades para recordar, para

llevar a cabo procesos de lectoescritura y de prematemáticas, y muestran una lateralidad mal definida que les impide identificar con facilidad la izquierda de la derecha; asimismo, presentan baja coordinación óculo-manual y pueden confundir las nociones temporoespaciales. De acuerdo con la American Psychiatric Association (2013), estas manifestaciones corresponden a los criterios diagnósticos de los trastornos específicos del aprendizaje relacionados con la lectura, la escritura y el cálculo matemático.

Ante esta situación, los docentes suelen enfrentar una compleja desmotivación para el cumplimiento de los objetivos trazados, debido a la incomprensión sobre cómo lograr una mediación efectiva del proceso en la que participen el padre de familia, el niño y la institución educativa. Esta situación corresponde a toda la institución en la comprensión de un fenómeno que genera tanto seguridad como desconfianza. Por ello, se sugiere comprender en todo momento a los estudiantes y desarrollar escuelas de padres que contribuyan a mejorar estas situaciones. Como señala Epstein (2011), las alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad fortalecen el acompañamiento educativo y favorecen la mejora del desempeño escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta importante identificar la dificultad específica que presenta el niño mediante un diagnóstico previo realizado por un equipo interdisciplinario, de manera que el docente pueda trabajar de la mano con el padre de familia, recalcando en todo momento la paciencia necesaria en estos casos. El docente, como tal, debe superar los sentimientos de frustración o de fracaso escolar que puedan surgir en este proceso. En este sentido, Fletcher et al. (2007) destacan que la identificación temprana y la intervención interdisciplinaria son determinantes para el abordaje adecuado de las dificultades de aprendizaje.

De esta manera se puede dejar claro que así como todos los actores sociales han manifestado su sentir la investigadora como tal lo ha reflejado aún más con el desarrollo de ésta investigación con cada una de las experiencias vividas a lo largo

de su vida profesional, de ahí que emergió la problematización del fenómeno de percibir que los niños a nivel general presentan bajo rendimiento de estudio debido a las dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de básica primaria.

Todo lo anterior describe un fenómeno social que ha generado interés en el desarrollo de una investigación desde una perspectiva cualitativa, orientada a construir una aproximación teórica sobre las dificultades de aprendizaje desde la dimensión étnico-racial de la diversidad cultural, así como sobre las herramientas para su recuperación desde las voces áulicas de básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo, en Varela, municipio Zona Bananera. Dicha aproximación teórica busca aportar al trabajo con niños de 1º y 2º grado de básica primaria que presentan dificultades de aprendizaje, lo cual conduce a la formulación de los siguientes interrogantes.

Interrogantes de la Investigación

¿Cuáles son los elementos de la dimensión étnico racial que contribuyen a la atención de los niños con dificultades de aprendizaje desde la diversidad cultural en los estudiantes 1º y 2º grado de la básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo?

¿Cuáles son los sentidos que poseen los docentes de 1º y 2º grado de la básica primaria sobre las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en la IED Thelma Rosa Arévalo?

¿Cómo interpretar el significado de las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en los estudiantes de 1º y 2º grado de la básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo?

¿Cómo comprender el significante que le otorga los docentes a las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en los

estudiantes de 1º y 2º grado de la básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo?

¿Cuál es el entramado que cohesiona los elementos teóricos para generar una aproximación teórica sobre las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en los estudiantes de Básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo?

A partir de estas inquietudes investigativas, se formuló los siguientes propósitos para este estudio.

Propósitos

Propósito general

Generar una aproximación teórica sobre las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural, a partir de las voces áulicas de básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo en Varela, municipio Zona Bananera.

Propósitos específicos

Describir los elementos de la dimensión étnico racial que contribuyen a la atención de los niños con dificultades de aprendizaje desde la diversidad cultural en los estudiantes de 1º y 2º grado de la básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo.

Develar los sentidos que poseen los docentes de 1º y 2º grado de la básica primaria sobre las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en la IED Thelma Rosa Arévalo.

Interpretar el significado de las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en los estudiantes de 1º y 2º grado de la básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo.

Comprender el significativo que le otorga los docentes a las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en los estudiantes de 1º y 2º grado de la básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo.

Configurar un entramado que cohesione los elementos teóricos sobre una aproximación teórica de las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en la IED Thelma Rosa Arévalo.

Relevancia de la investigación

Desde lo ontológico, la investigación presenta un interés genuino en comprender elementos que favorezcan a los niños que presentan dificultades de aprendizaje desde el momento que se identifica dicha problemática nos da la oportunidad de abordarlos de manera inmediata lo evidenciamos en el momento que observamos como el niño procesa, analiza, percibe y almacena la información, causándole serias dificultades en su proceso de lecto escritura, deletrear y sentirse frustrado al no poder resolver una operación matemática.

Desde ese momento que abordamos dicha situación estamos previniendo procesos académicos a nivel de la escuela, problemas de índole laboral en un futuro, afectaciones a nivel no solo de conducta, autoestima sino en el aspecto emocional y psicológico. Es importante destacar aportes que favorezcan a los niños de la IED Thelma Rosa Arévalo de Varela Zona Bananera argumentando una aproximación teórica sustentada en sus necesidades y los beneficios que va a arrojar dicha investigación no solo en su rendimiento a nivel académico, sino que se evidencie más adelante su éxito escolar. Con todo se hace evidente la relevancia de una educación inclusiva, donde el niño se favorezca de contenidos útiles en su desarrollo durante la vida estudiantil y a la vez que le sea útil y práctica en su vida diaria.

Cabe resaltar que a nivel institucional la IED Thelma Rosa Arévalo carece de materiales didáctico que apoyen y favorezcan este proceso en sus programas y planes

de estudios, propiciando así con todo esto, que no se le vea a ninguna docente con iniciativa para llevar a cabo un proyecto y una implementación de actividades que favorezcan las dificultades de aprendizaje. Poder considerar al docente un instrumento profesional dentro del ámbito escolar se puede considerar de vital importancia ya que este a través de su experiencia y preparación aportará una serie de herramientas teórico-prácticas que se verán reflejadas en el proceso de los niños y niñas que presentan dificultades de aprendizaje.

Es importante plantear desde lo epistemológico, el aporte del constructo teórico emergente desde los hallazgos se convierte en una teoría sustantiva, siendo de gran relevancia para la prevención y atención de las dificultades del aprendizaje las cuales alcanzan un alto porcentaje en la IED Thelma Rosa de Arévalo donde los docentes se encuentran con las dificultades en el proceso lector y de escritura donde cada uno de ellos puede tener diferentes diagnósticos, el constructo teórico puede convertirse en un referente importante para el mejoramiento del aprendizaje.

En estas miradas de la Penta dimensionalidad lo axiológico, la presente investigación es justificada porque se valora la subjetividad acerca de la realidad que aún se vive sobre la institución, respetando el sentimiento y las diferentes versiones, donde la investigadora mantiene una empatía con los actores del escenario investigativo, para poder proveer la veracidad y credibilidad de la investigación.

La mirada teleológica, nos orienta que la presente investigación lleva como propósito generar una aproximación teórica sobre las dificultades de aprendizaje, desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural, a partir de las voces áulicas de básica primaria de la IED Thelma Rosa Arévalo en Varela, municipio Zona Bananera. El constructo diseñado, se convierte en un valioso aporte para próximas investigaciones que puedan valerse de los resultados, reflexiones y fundamentos teóricos, contribuyendo al fortalecimiento de la atención de esta población.

Desde la dimensión metodológica esta producción puede convertirse en un

antecedente que servirá a futuros investigadores, interesados en ampliar y profundizar lo referente al desarrollo de la inclusividad como macro categoría vinculante, asimismo al ofrecer partir de una propuesta desde esta perspectiva la orientación a las instituciones educativas que tienen las mismas características se puede realizar la transferibilidad de este estudio en el fomento de la atención de la población con dificultades de aprendizaje, e igual contribuye a la producción de la línea de investigación: Integración y Participación de Personas con Necesidades Educativas Especiales.

Esta línea tiene como propósito, desarrollar espacios que permitan: el análisis epistémico, filosófico, teleológico, político, educativo y cultural del proceso educativo inclusivo de las personas con discapacidades, el análisis y puesta en práctica, de la valoración de experiencias innovadoras dirigidas a la inclusión educativa de las personas con discapacidades, considerando las distintas áreas de conocimiento y desarrollar espacios para la participación cooperativa entre docentes, estudiantes, personas con discapacidad y comunidad en general sobre los espacios educativos inclusivos. En la investigación se encuentra las dificultades del aprendizaje como un elemento que debe ser inclusivo, un aspecto de profunda interpretación, desde la mirada de la fenomenología social.

MOMENTO II

REFERENCIAL TEÓRICO: ESTADO DEL ARTE

Según Vargas y Calvo (1987), Cifuentes et al. (1993) y Uribe (2005, como se citó en Guevara Patiño, 2016), el estado del arte constituye una modalidad de investigación documental orientada a recuperar y reconstruir los planteamientos teóricos generados en investigaciones previas, con el propósito de establecer relaciones con otras posturas explicativas existentes sobre un mismo objeto de estudio. Este ejercicio investigativo reviste especial relevancia para quien investiga, para el equipo de trabajo o para la comunidad científica en general, en la medida en que permite delimitar el estado actual del conocimiento sobre un tema o campo disciplinar específico.

Estudios previos

Uno de los aspectos más relevantes dentro de una investigación son los estudios previos, ya que a través de ellos nos lleva a un análisis interpretativo y crítico llevándonos a una reflexión con estudios realizados que tengan cierta similitud con nuestro objeto de estudio. De ahí que a continuación se evidenciarán algunos estudios que permiten situar la investigación, conociendo así una serie de posturas y aportes de manera significativa que esbozan algunos autores afines con el presente proyecto doctoral.

Estudios internacionales

Haciendo una revisión exhaustiva de tesis doctorales a nivel internacional, se encontró la investigación de Palazón (2022), titulada "Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar los predictores de la lectura", presentada ante la

Universidad de Murcia. El investigador se trazó como propósito diseñar, validar y baremar un instrumento de rápida administración que permitiera evaluar la adquisición de las habilidades consideradas predictoras, a los cinco años, del desarrollo de una lectura de palabras precisa y fluida.

El paradigma bajo el que se ha atendido, y aún hoy en muchas ocasiones se sigue atendiendo, a los niños con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura, la escritura o el cálculo, ha entendido que dichas dificultades constituyen una condición que debe diagnosticarse y, posteriormente, tratarse. El hecho de que sea necesario esperar a que se manifieste una diferencia significativa respecto al rendimiento lector del niño, para que ello dé lugar a un diagnóstico y, finalmente, a una respuesta educativa, ha llevado a algunos investigadores a denominar críticamente este paradigma como un modelo orientado al fracaso o que espera al fracaso.

Este paradigma sostiene que un niño con dislexia debe mostrar un retraso significativo respecto a sus iguales para que pueda diagnosticarse un problema lector y, posteriormente, dársele respuesta. Se asume que las dificultades de estos niños son de naturaleza cuantitativa, dado que la habilidad lectora parece distribuirse en la población conforme a la curva normal. Por ello, no resulta aconsejable buscar un subtipo de lectores con dificultades que sea cualitativamente diferente del que cabría esperar en la parte baja de dicha distribución.

La población con la que se trabajó estuvo conformada por estudiantes de tercer grado de educación básica primaria. En la investigación participaron 127 alumnos, pertenecientes a dos centros educativos de la Región de Murcia, uno de titularidad pública y otro de titularidad concertada, ambos con estudiantado de niveles socioeconómicos medio-altos. Todos los alumnos estaban escolarizados en el segundo trimestre del curso escolar. La técnica empleada fue la prueba psicométrica EVAPRELEC.

Como conclusión, el investigador expresa que ni la adquisición de la lectura ni la de sus predictores, como la conciencia fonológica, representan un aprendizaje sencillo para todos los alumnos. Se plantea que muchos de estos niños requieren una instrucción más intensa, estructurada y focalizada, así como una mayor interacción con el docente, por lo que modelos como el de Respuesta a la Intervención, que agrupan a los niños que no responden a la intervención general para ofrecerles una respuesta educativa más intensiva y sostenida en el tiempo, resultan fundamentales.

Por su parte, Curreri (2022), en su tesis doctoral titulada El aprendizaje de la lecto-escritura de alumnos disléxicos mediante el método Gate: un estudio en las escuelas de enseñanza primaria de Catania (Italia), presentada ante la Universitat de València, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, se propuso analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes con dislexia para acceder al código lingüístico, así como la adaptación del método Gate a un grupo de estudiantes de una escuela primaria de Catania, su aplicación y la evaluación de los resultados en términos de velocidad y precisión en el aprendizaje de la lectoescritura. La investigación se desarrolló bajo un diseño experimental longitudinal con metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), aplicado a tres grupos de primer curso de educación primaria. La muestra estuvo compuesta por 121 niños de entre 5 y 6 años, de los cuales 68 (56 %) eran niños y 53 (44 %) eran niñas. El grupo experimental, en el que se aplicó el método Gate, quedó conformado por 56 estudiantes, 30 niños (54 %) y 26 niñas (46 %), mientras que el grupo de control incluyó a 65 estudiantes, 38 niños (58 %) y 27 niñas (42 %).

En el componente cualitativo se emplearon diversas técnicas e instrumentos: un pre-test (SVS) y un post-test mediante pruebas MT de lectura, observación participante y a distancia registrada en un cuaderno de bitácora, aprendizaje cooperativo durante las actividades de enseñanza, y grupos focales. El componente cuantitativo, por su parte, permitió recolectar y procesar los datos estadísticos con el fin de obtener información objetiva que complementara los hallazgos cualitativos. Esta

combinación metodológica permitió triangular la información recogida y fortalecer la validez de los resultados obtenidos durante el proceso de intervención.

Los resultados evidenciaron que, mediante el método Gate, los niños tuvieron la oportunidad de trabajar en conjunto, lo cual permitió ejercitar la comunicación y las habilidades sociales útiles para su crecimiento personal. Desde una perspectiva teórica, esta mejora se relaciona no solo con la eficacia del tratamiento, sino también con un cambio más amplio derivado de la transformación del contexto educativo, ya que todos los docentes participantes completaron un curso de formación orientado tanto al uso de herramientas y materiales como a la construcción de un ambiente de aprendizaje propicio.

Curreri (2022) sostiene que esta investigación resulta relevante debido a que diversos análisis internacionales destacan la importancia del diagnóstico temprano y oportuno en los estudiantes con dislexia. Las dificultades para leer, escribir y calcular se explican, en parte, porque las personas con dislexia procesan la información mediante imágenes y no mediante palabras. La autora considera esencial continuar estudiando y desarrollando estrategias eficaces que permitan prevenir los trastornos específicos del aprendizaje en el futuro, a pesar de la dificultad que implica la realización de estudios experimentales longitudinales.

En la literatura especializada se señala que la dislexia evolutiva constituye actualmente uno de los principales trastornos del desarrollo de origen neurológico (American Psychiatric Association [APA], 2013), y que representa el trastorno de aprendizaje con mayor impacto en el rendimiento escolar a nivel mundial (Antonova, Chumakova y Stanzione, 2016). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de que las instituciones educativas cuenten con protocolos de detección temprana y programas de intervención adaptados a las particularidades de cada estudiante, de manera que se reduzcan los efectos negativos que esta condición puede generar en el desempeño académico.

Asimismo, cabe destacar la interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento dentro del desarrollo cognitivo, ya que el uso de un sistema de significados y de lenguaje resulta necesario para la construcción de las funciones mentales superiores (Vygotsky, 1935/1995). Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo constituye un medio de comunicación, sino también una herramienta que estructura el pensamiento y posibilita la internalización de los procesos cognitivos, lo cual resulta especialmente relevante al analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje como la dislexia.

Los niños que presentan dificultades de aprendizaje se convierten en una fuente de preocupación para muchas familias, debido a que estas dificultades afectan no solo el rendimiento escolar, sino también las relaciones interpersonales. A nivel cognoscitivo, cuando un niño presenta dificultades para recordar y procesar la información transmitida en el aula, ello suele evidenciarse en su comportamiento escolar. En general, estos estudiantes presentan dificultades para recordar, para desarrollar el proceso de lectoescritura y de prematemáticas, y muestran una lateralidad mal definida, lo que dificulta la identificación de izquierda y derecha; asimismo, presentan una coordinación óculo-manual deficiente y pueden confundir las nociones temporoespaciales (Martín Lobo, 2011).

De ahí que resulte necesario reconocer que, en la actualidad, muchos estudiantes no reciben el apoyo que deberían recibir en estos casos, debido a la falta de herramientas y materiales que permitan a los docentes propiciar adecuadamente el proceso de aprendizaje. Esta carencia de recursos incide negativamente en la calidad educativa, perpetúa las brechas de aprendizaje entre los estudiantes y dificulta la actualización de las metodologías de enseñanza empleadas por el personal docente (Vega Gualán et al., 2023). Por ello, se hace evidente la necesidad de fortalecer las políticas educativas orientadas a la atención de la diversidad.

A su vez, Varela (2021), en su investigación sobre las prácticas pedagógicas

en lectura, escritura y ciudadanía en las instituciones educativas "Santa Teresita" y "Manuel A. Bonilla" del municipio de La Victoria, Valle del Cauca (Colombia), se propuso analizar las prácticas pedagógicas de seis docentes de los grados primero, segundo y tercero de dichas instituciones, con el fin de potenciar, desde la complementariedad de tales prácticas, la formación de un sujeto ciudadano. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso para cada institución educativa, y la información se recolectó mediante entrevistas, observación participativa, diario de campo del investigador, análisis documental y grupos focales.

Entre los principales hallazgos, se estableció que las docentes deben avanzar en la planeación individual de sus prácticas pedagógicas en lectura y escritura, no solo a partir de la experiencia adquirida en su labor escolar, sino también apropiándose de los Referentes Nacionales de Competencias Educativas (RNCE) y de los referentes técnicos correspondientes, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), mallas de aprendizaje y matrices de referencia, establecidos en los proyectos educativos institucionales.

En cuanto a la gestión del aula, se identificó un bajo dominio de los métodos global, alfabético y silábico, empleados de manera fragmentada por las docentes, así como un uso inadecuado de las estrategias de lectura y escritura. Estos hallazgos permitieron concluir que la mayoría de las docentes permanece anclada en un paradigma conductista, lo que las lleva a descuidar el sentido genuino de la lectura y la escritura como prácticas orientadas a la construcción de significado en contextos comunicativos relevantes para los estudiantes.

Respecto a los recursos utilizados, se evidenció una preferencia marcada por la lectura de cuentos, en detrimento de otras tipologías textuales que circulan en el entorno académico y social, como los textos informativos, instructivos, expositivos y argumentativos, además de una subutilización de los recursos bibliográficos disponibles en las instituciones estudiadas.

Asimismo, se determinó que en ambas instituciones se prioriza el trabajo pedagógico en torno a la lectura, en detrimento de la escritura. En las prácticas de escritura predominan estrategias como el dictado, las planas y la transcripción del tablero al cuaderno, lo cual sugiere un desconocimiento, por parte de las docentes, del potencial de la escritura como práctica escolar para fortalecer los procesos de comunicación. El uso reiterado de dichas estrategias contribuye escasamente a la formación de estudiantes competentes para acceder al mundo de la cultura escrita.

Frente a las conclusiones de la investigación, se comparte la valoración de la autora, dado que la actualización constante y la innovación pedagógica resultan indispensables para sostener procesos de aprendizaje que mantengan motivados a los estudiantes.

Estudios nacionales

En el ámbito de los estudios nacionales, destaca la investigación doctoral de Hurtado (2024), adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador "Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio", titulada Un estudio de la diversidad cultural en los procesos formativos del centro educativo rural Carmen de Tonchalá, Municipio de Cúcuta. El objetivo del estudio fue generar constructos teóricos sobre la migración como fuente de la diversidad cultural en los procesos formativos del referido centro educativo.

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, con la participación de seis docentes como actores sociales. Para la recolección de la información se aplicó una entrevista semiestructurada, y el análisis de los datos se realizó mediante categorización, triangulación y contrastación.

Entre las conclusiones, se plantea que las instituciones educativas deben realizar una revisión permanente de su diseño curricular y de sus programas

académicos, con el fin de valorar cómo se desarrolla el proceso de formación desde una perspectiva que acoja el fenómeno migratorio, de manera que los resultados obtenidos permitan ofrecer una educación de alta calidad.

De acuerdo con la postura de la autora, resulta relevante la actitud del docente desde su llegada al aula, al transmitir a los estudiantes el deseo de aprender con optimismo mediante clases atractivas, motivadoras y llenas de entusiasmo, que impulsen a preguntar, indagar e investigar la temática abordada. De este modo se forma un estudiante abierto al conocimiento y al proceso de enseñanza-aprendizaje, y el docente contribuye al desarrollo de una sociedad enmarcada en la diversidad cultural.

En esta misma línea de investigación, León (2024), también de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador "Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio", desarrolló la tesis doctoral titulada Aproximación teórica de las concepciones del docente sobre la evaluación de aprendizaje en educación básica primaria del Colegio Integrado Fe y Alegría, Los Patios, Norte de Santander, con el propósito de generar una aproximación teórica a partir de las concepciones del docente sobre la evaluación del aprendizaje en dicha institución.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo y el método hermenéutico, empleando la técnica de análisis del discurso con el fin de aproximarse a la problemática a partir de los datos proporcionados por los informantes; la entrevista constituyó el instrumento de recolección de información, aplicada a seis docentes de básica primaria como actores sociales.

La autora hace énfasis en las secuelas dejadas por la pandemia, que se mantuvieron durante la postpandemia en cuanto a la flexibilización de la evaluación. Señala que, pese a la existencia del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), otros factores han relegado la evaluación a un segundo plano, en la medida en que el proceso de aprendizaje carece de herramientas idóneas de conectividad, cuenta con

espacios físicos que interfieren en el ambiente de aprendizaje, y presenta limitaciones en herramientas tecnológicas, lo que incide de manera relevante en la labor docente.

Con respecto a este ámbito, González (2023), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador "Instituto Pedagógico de Caracas", en su tesis doctoral titulada Modelo didáctico para el fortalecimiento del aprendizaje a través de la enseñanza activa en las instituciones de educación primaria, se propuso generar un modelo didáctico orientado a fortalecer el aprendizaje mediante la enseñanza activa en las instituciones de educación primaria del barrio La Esperanza, en la ciudad de Cartagena, Colombia.

La investigación se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, sustentado en la corriente filosófica del interaccionismo simbólico y en consonancia con la teoría fundamentada. Participaron como actores sociales docentes de 2do a 5to grado de educación básica primaria del referido sector, a quienes se les aplicaron las técnicas de observación participante y entrevista a profundidad. La autora concluyó que el uso de la metodología activa favorece la autonomía del estudiante en los planos cognitivo, emocional y social, dado que su interés se centra en la práctica diaria, el trabajo colaborativo y la participación en la construcción de conocimientos. Esta postura permite inferir que las metodologías activas posibilitan que el estudiante construya su conocimiento a partir de los elementos que trae consigo del contexto en el que vive.

Por su parte, Suárez (2022), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador "Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio", en su tesis doctoral Didáctica de la matemática: un aporte teórico para la discalculia en la educación primaria, planteó como objetivo general generar un aporte teórico para la didáctica de las matemáticas dirigido a estudiantes con discalculia, en la Escuela Granja Bolivariana Marco Tulio Ramírez. Este estudio se desarrolló bajo un paradigma interpretativo, de enfoque cualitativo, en la modalidad de estudio de campo, con un nivel explicativo y

desde el método fenomenológico. Se contó con la participación de diez actores sociales, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada relacionada con el objeto de estudio.

La investigadora determinó que, para la comprensión e interpretación de la didáctica de las matemáticas, resulta pertinente la teoría psicogenética de Piaget, en la cual se evidencia el conocimiento lógico-matemático y la relevancia de la manipulación de objetos. De ello se desprende que el niño aprende a través del contacto con los recursos de su entorno, lo que le permite desarrollar el conteo de manera progresiva o regresiva.

Aproximación histórica a las dificultades de aprendizaje

La historia oficial del campo de las DDAA es muy reciente. Data de 1963, cuando Kirk establece que las DDAA han de cumplir los siguientes criterios: Discrepancia entre el potencial de aprendizaje y la ejecución. Retrasos académicos no explicados por deficiencias sensoriales, intelectuales o factores culturales o instruccionales. El aprendizaje no puede realizarse mediante los métodos ordinarios, por lo que han de introducirse otros métodos especiales de instrucción. Será en 1968 cuando el National Advisory Committee for the Handicapped Children destaca que el papel de los procesos psicológicos al señalar que los niños con DDAA manifiestan un problema en uno o más procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o utilización del lenguaje hablado o escrito, problema que se evidencia en alteraciones al escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos aritméticos.

Esta definición señala que en las DDAA se incluyen deficiencias perceptivas menores, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia evolutiva, y subraya que no se refiere a niños cuyos problemas de aprendizaje resultan de deficiencias visuales, auditivas, motoras, retraso mental, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas. Sin embargo, recibió fuertes críticas por el carácter ambiguo de la expresión «procesos psicológicos básicos», la

exclusión de otras deficiencias y la omisión de la referencia al sistema nervioso central como mecanismo implicado en la adquisición del aprendizaje.

Etapas en la evolución histórica de las dificultades de aprendizaje En la evolución histórica de las DDAA, cabe destacar tres etapas (García, 1998):

a) Etapa de la fundación (1800-1963)

A comienzos del siglo XIX, Gall describió casos de personas adultas que perdían la capacidad de expresarse mediante el habla sin que ello afectara su inteligencia, es decir, personas con afasia. Esta observación se extendió posteriormente a la población infantil que presentaba dificultades semejantes, dando origen a la expresión «afasia infantil». En ambos casos se constataban diferencias entre un área cerebral intacta y una zona lesionada responsable de las dificultades manifestadas, lo que permitió sostener que el origen de estas alteraciones era de naturaleza neuropsicológica (Hallahan y Mercer, 2002).

Las aportaciones de Broca y Wernicke contribuyeron a consolidar esta perspectiva, mediante la descripción de casos de lesiones cerebrales adquiridas que generaban dificultades específicas en la lectura sin comprometer la función del habla, lo que reforzó la idea de una base cerebral en el origen de este tipo de problemas (Hallahan y Mercer, 2002). En esa misma línea, Orton propuso el término «estrefosimbolia» para describir la alteración o inversión de símbolos, como la confusión entre letras del tipo «p/q» o «b/d» presente en las dificultades de lectura, atribuyendo su origen a un retraso en el establecimiento de la dominancia cerebral; en torno a estas ideas se fundó posteriormente la Sociedad Orton de Dislexia, considerada la primera organización dedicada a esta problemática.

Strauss y sus colaboradores, por su parte, desarrollaron materiales instruccionales pensados originalmente para la enseñanza de niños con retraso mental, basados en un enfoque perceptivo-motor centrado en el control de estímulos

ambientales y la reducción de la distractibilidad. Estos materiales terminaron aplicándose de manera masiva en el campo de las DDAA, en la medida en que numerosos niños sin retraso mental presentaban patrones perceptivos y conductuales similares a los descritos originalmente en población con daño cerebral (Strauss y Lehtinen, 1947).

b) Etapa de los primeros años (1963-1990)

Este período se caracterizó por una notable confusión terminológica y conceptual, en la que las DDAA se entendían de forma unitaria como un problema relacionado con el lenguaje (habla, comprensión, lectura, escritura y deletreo) de causa neurológica, sin considerar el conjunto de factores interrelacionados que también inciden en el aprendizaje, tales como el nivel educativo de los padres, el estrés familiar, las limitaciones económicas o la estimulación recibida en el hogar. Kirk, reconocido como uno de los principales impulsores de la teoría de las DDAA, enfatizó los problemas del lenguaje frente al énfasis perceptivo sostenido por Strauss, y propuso un modelo teórico del funcionamiento psicolingüístico organizado en torno a procesos receptivos, asociativos y expresivos, tanto en el nivel visomotor como en el audiomotor, y en los niveles automático y representativo (Kirk, 1962).

A partir de estas propuestas se derivaron numerosos procesos susceptibles de evaluación y entrenamiento según su nivel de desarrollo, bajo el supuesto de que trabajar dichos procesos permitiría intervenir sobre la base de las DDAA. El modelo de Kirk favoreció la creación de servicios de educación especial específicos para esta población, lo que contribuyó a la transición de un modelo médico hacia un modelo educativo y al abandono progresivo de nociones como la disfunción cerebral mínima. No obstante, el entrenamiento en procesos psicolingüísticos resultó poco eficaz para la instrucción específica de la lectura y la escritura, aunque sí mostró efectividad en el desarrollo de habilidades fonológicas (Hammill y Larsen, 1974).

c) La etapa actual (1990)

Con el transcurso del tiempo, la ampliación de la concienciación social y del conocimiento general sobre esta problemática, el perfeccionamiento de las técnicas diagnósticas y de evaluación, así como la superación de concepciones erróneas y una mayor aceptación social, favorecieron un incremento notable en la detección de casos. En esta etapa, el área de las dificultades de aprendizaje (DDAA) logró consolidarse como una disciplina específica, respaldada por marcos legislativos orientados a los estudiantes con DDAA y por el surgimiento de asociaciones profesionales especializadas, aunque persisten discrepancias en torno a la definición y la etiología de estas dificultades, tal como se desprende del análisis histórico realizado por Barba y González (2012) sobre el estudio de las DDAA. Dicha etapa se distingue, además, por la integración escolar, el abordaje de las DDAA a lo largo del ciclo vital y la coexistencia de diversas perspectivas teóricas centradas en el tratamiento y la intervención educativa, de carácter diferenciado y específico.

Teorías de entrada como andamiaje investigativo

Al realizar esta investigación, se hace necesario apoyarse en las teorías de entrada como son la teoría humanista de Rogers (1961), teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1961), y la teoría socio cultural de Vygotsky (1978). Teorías que sustentan la primera mirada de la investigación; a continuación, se detallan:

Teoría humanista orientada a desarrollar las potencialidades

La teoría humanista de Rogers (1961) sostiene que existe una motivación innata presente en toda forma de vida, orientada a desarrollar los potenciales del organismo hasta su mayor expresión posible, y concibe a la persona como un ser único e integral. Según este planteamiento, el ser humano desarrolla su personalidad al servicio de metas positivas, y ese impulso biológico hacia la propia realización recibe el nombre de tendencia a la actualización, mientras que la tendencia a la autorrealización se orienta hacia el logro de la conciencia de lo que se es. De este modo, el individuo es definido como un ser racional que adquiere conocimiento de sí

mismo y de sus diferentes reacciones, constituyéndose así en un ser único e irrepetible. El funcionamiento pleno fue el término empleado por Rogers para describir a la persona sana, el cual comprende las siguientes cualidades: a) Apertura a la experiencia: Rogers afirma que es la percepción clara y precisa de las experiencias propias del mundo, incluyendo los propios sentimientos. b) Vivencia existencial: El significado es el vivir en el aquí y el ahora, manteniendo el contacto con la realidad.

Rogers (1961) considera que debemos reconocer el pasado y el futuro por lo que son: memorias y sueños, que experimentamos aquí y ahora en el presente. También, afirma que debemos confiar en nosotros mismos. Rogers se refiere a la confianza del propio yo y la única manera de conocernos verdaderamente es abriarnos a la experiencia. a) Libertad experiencial: Nos sentimos libres cuando nos brindan oportunidades. b) Creatividad: Una persona funcional estará en contacto con la actualización. c) Las teorías humanistas de la personalidad han sido muy criticadas por presentar una visión muy optimista de la naturaleza humana y fomentar una concepción del yo que propicia egocentrismo e individualismo.

Aprendizaje significativo por recepción

La teoría del aprendizaje significativo por recepción plantea que el acto de enseñar pasa por un proceso inicial donde primero se averigua qué sabe el alumno sobre determinada asignatura o temática para luego añadir más información, de manera que éste pueda relacionar todas las piezas de una forma natural y lógica. Al respecto Ausubel (1918-2008) psicólogo y pedagogo estadounidense que se convirtió en un gran exponente de la psicología y la corriente pedagógica constructivista desarrolló la teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción. Defendía que memorizar no era la mejor forma de aprender, ya que la educación no debería ser una transmisión de datos meramente unilateral, grabados en nuestra memoria a base de repeticiones. Y consideraba que en el aprendizaje memorístico o en el aprendizaje pasivo los nuevos conceptos no se vinculan al conocimiento previo por medio de la

significación.

En el aprendizaje significativo el alumno asimila la información nueva y la conecta con conocimientos que ya tenía previamente o con experiencias vividas. Los nuevos conocimientos se suman a los anteriores conocimientos, y al versar ambos sobre un mismo tema o parecido, juntos se suman y se amplifican. Es decir, la nueva información no se graba en la memoria de forma pasiva, sino que interactúa con información que ya tenía el alumno, haciendo que ésta se amplíe y se reconfigure, creando así un nuevo significado.

Ausubel (1961) sugiere que el aprendizaje nuevo debe conectar con un aprendizaje anterior: es decir, los nuevos conocimientos adquieren un significado al ponerse a la luz de conocimientos anteriores, porque es entonces cuando los mecanismos de aprendizaje cognitivo se encargan de que ambos encajen y formen la nueva idea o conocimiento más completo. Propone además, que el alumno trabaje de una forma activa y constructiva para asimilar y organizar la información: el alumno debe comprender la información, no simplemente memorizarla.

La teoría de la asimilación

La Teoría de la Asimilación es la base sobre la que se sostiene la idea del aprendizaje significativo: la integración de conocimientos nuevos y antiguos. La asimilación se da cuando el conocimiento nuevo se integra en una estructura cognitiva previa (el conjunto de conceptos e ideas que una persona posee sobre un campo de conocimiento concreto), provocando su conexión y ampliación. Lo anterior es muy relevante, ya que Ausubel explica el proceso de aprendizaje según el cognitivismo.

Ausubel (1961) va más allá en su teoría y nos describe lo que él llama la “asimilación obliteradora”: es decir, el proceso por el cual acabamos olvidando la información primera, en favor del conocimiento completo.

Una persona, tras haber asimilado conocimientos mediante el aprendizaje significativo, solamente al principio será capaz de recordar la información nueva y separarla del marco cognitivo a la que pertenece. Pero a medida que pase el tiempo no podrá disociarlos: ambos contenidos se integrarán de tal forma que será incapaz de traer a la memoria uno sin aludir al otro, es más, no los recordará por separado, lo que acudirá a su cabeza será ese conjunto de informaciones completa y de significado ampliado. A este proceso de “olvido” le llama Ausubel “asimilación obliteradora”

Tipos de aprendizaje significativo

Ausubel (1961) clasifica el aprendizaje significativo en tres tipos diferentes:

Aprendizaje de Representaciones: Es el aprendizaje más básico. En él, las personas les dan significado a los símbolos al asociarlos a una parte objetiva y concreta de la realidad, lo cual es posible gracias a la capacidad de la mente de acceder a conceptos de fácil acceso.

Aprendizaje de conceptos: Es similar al anterior tipo e incluso funciona apoyándose en él, por lo que se trata de dos tipos de aprendizaje significativo complementarios entre sí. No obstante, no son iguales, ya que tienen una diferencia clave.

Aprendizaje de Propositiones: En este caso el aprendizaje significativo surge de una combinación lógica de diferentes conceptos. Debido a ello, se trata del tipo más elaborado y a partir del cual es posible hacer apreciaciones complejas de ciencias y disciplinas como la filosofía o la matemática.

A diferencia de los anteriores tipos, exige un mayor esfuerzo, razón por la que se da de manera consciente y voluntaria. Sin embargo, también necesita el apoyo de los aprendizajes anteriores para conectarse.

Características y ventajas del aprendizaje significativo

- Es relacional: al basarse en la asociación de ideas, el alumno elabora conceptos complejos por sí mismo.
- Es duradero: la información permanece en su memoria a largo plazo, ya que se ha conseguido modificar su estructura cognitiva al integrarla.
- Requiere una actitud activa y despierta por parte del alumno: es una actividad constructiva que provoca que los nuevos conocimientos se integren en su estructura cognitiva.
- Fomenta la interacción con los demás: sean maestros o compañeros, juntos pueden deducir, interpretar y debatir. El alumno dirige su propio desarrollo intelectual
- Motiva al alumno: se despierta la curiosidad y las ganas de aprender, el alumno se implica desde un lugar más emocional porque le interesa lo que aprende, ya que es él quien crea la conexión de ideas y deduce los resultados (no simplemente memoriza datos).
- Contextualiza la información: al usar ejemplos o casos prácticos para explicar las materias, los alumnos asimilan mejor los conceptos.

Mejora el rendimiento escolar y los resultados académicos. Los alumnos se implican en el proceso de aprendizaje.

La teoría de aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1961) explica por qué resulta más fácil asimilar información desde una óptica constructiva en la que el alumno aprende reestructurando la información desde una actitud activa. Asimismo, explica por qué en el proceso de aprendizaje memorístico es más fácil olvidar lo aprendido. Por todo esto, podemos afirmar que esta forma de aprender es muy efectiva y sus resultados son notables.

Esta teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1961) toma relevancia para este estudio ya que la parte cognitiva del estudiante es la que nos da la pauta de ver las dificultades de aprendizaje de ellos, permitiendo relacionar información nueva con los conocimientos, experiencias e intereses que el estudiante ya posee donde el aprender se convierte en un proceso de comprensión, de aplicación práctica. Es importante para el docente por que le permite conocer y respetar el ritmo individual, adaptar las actividades, organizar la información y la forma de evaluación. La teoría destaca la importancia de relacionar los conocimientos nuevos con experiencias previas al hacer la mediación de motivación es propicio recordar con agrado experiencias pasadas, recordar conocimientos que al hacerlo promuevan la participación activa promoviendo la autorregulación y la metacognición.

Aprendizaje sociocultural

El aprendizaje sociocultural incorpora al estudiante que aprende a la interacción del desarrollo cognitivo a través del lenguaje, la colaboración y las herramientas culturales. Vygotsky (1978) creía que el lenguaje y el pensamiento estaban intrínsecamente ligados, el lenguaje juega un papel crucial en el desarrollo cognitivo. Según él, el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también una herramienta fundamental para el pensamiento y la solución de problemas. Centró gran parte de su trabajo en cómo la interacción social influye en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo (o sea, el surgimiento y la evolución de la capacidad de pensar desde el nacimiento hasta la vejez).

La Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) pone acento la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo. Sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida.

Su enfoque difiere significativamente de otros teóricos de su tiempo, como

Piaget, al enfatizar el papel crucial del entorno social y cultural en el desarrollo del individuo. Hace énfasis en cómo el entorno material de las personas da lugar a su identidad y a sus maneras de percibir el mundo. Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas. Comprender cómo los niños aprenden no solo ayuda a diseñar mejores entornos educativos, sino también a construir una sociedad más equitativa y sensible a sus necesidades.

Para ello, teorías como la de Vygotsky (1978) aportan herramientas fundamentales para entender que el aprendizaje no es solo un acto individual, sino profundamente social. Según la Teoría Sociocultural, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la zona de desarrollo proximal (ZDP), que podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos.

Los niños que se encuentran en la ZDP para una tarea en concreto está cerca de lograr poder realizarla de forma autónoma, pero aún les falta integrar alguna clave de pensamiento. No obstante, con el soporte y la orientación adecuada, sí son capaces de realizar la tarea exitosamente. En la medida en que la colaboración, la supervisión y la responsabilidad del aprendizaje están cubiertas, el niño progresa adecuadamente en la formación y consolidación de sus nuevos conocimientos y aprendizajes.

En definitiva, el "desarrollo proximal" describe la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un mentor o un adulto.

Esta zona de desarrollo proximal (ZDP) subraya la importancia del apoyo social en el aprendizaje y el potencial de desarrollo del niño.

La metáfora del andamiaje

Son varios los seguidores de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (por ejemplo: Wood et al., 1976) que han sacado a colación la metáfora de los 'andamios' para hacer referencia a este modo de aprendizaje. El *andamiaje* consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores...) que proporcionan al pequeño con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa.

Uno de los investigadores que parte de las teorías desarrolladas por Lev Vygotsky, Gail Ross, estudió de forma práctica del proceso de andamiaje en el aprendizaje infantil. Instruyendo a niños de entre tres y cinco años, Ross usaba múltiples recursos. Solía controlar y ser ella el centro de atención de las sesiones, y empleaba presentaciones lentas y dramatizadas a los alumnos con el objetivo de evidenciar que la consecución de la tarea era posible. La doctora Ross se convertía así en la encargada de prever todo lo que iba a ocurrir. Controlaba todas las partes de la tarea en las que trabajaban los niños en un grado de complejidad y magnitud proporcionado a las habilidades previas de cada uno.

El modo en que presentaba las herramientas u objetos que era objeto de aprendizaje permitía a los niños descubrir cómo resolver y realizar por sí mismos la tarea, de un modo más eficaz que si solamente se les hubiera explicado cómo solucionarla. En este sentido la Teoría Sociocultural de Vygotsky señala la "zona" existente entre lo que las personas pueden comprender cuando se les muestra algo frente a ellas, y lo que pueden generar de forma autónoma. Esta zona es la zona de desarrollo próxima o ZDP que antes habíamos mencionado (Vygotsky, 1978).

Teoría sociocultural: en contexto

La Teoría Sociocultural del psicólogo ruso Lev Vygotsky tiene implicaciones trascendentes para la educación y la evaluación del desarrollo cognoscitivo. Los tests basados en la ZDP, subrayan el potencial del niño, representan una alternativa de incalculable valor a las pruebas estandarizadas de inteligencia, que suelen poner énfasis en los conocimientos y aprendizajes ya realizados por el niño.

Otro de los aportes fundamentales de la perspectiva contextual ha sido el énfasis en el aspecto social del desarrollo. Esta teoría defiende que el desarrollo normal de los niños en una cultura o en un grupo perteneciente a una cultura puede no ser una norma adecuada (y por tanto no extrapolable) a niños de otras culturas o sociedades.

La teoría sociocultural de Vygotsky es fundamental para comprender la dimensión étnico-racial en el aprendizaje porque sitúa la cultura, el lenguaje y las interacciones sociales como el origen mismo del desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, la identidad étnico-racial no es un “adorno” del aprendizaje, sino parte constitutiva de los procesos mediante los cuales las personas construyen significado, se autorregulan y desarrollan funciones psicológicas superiores. La identidad étnico racial de los estudiantes permite diseñar actividades que partan de sus saberes, historias y prácticas culturales, favoreciendo la socialización étnico racial en la escuela donde las relaciones entre docentes y padres reduzcan barreras que promuevan la inclusión y aquellos niños con dificultades de aprendizaje.

Ruta conceptual teórica que sustenta la investigación

Definición de las dificultades de aprendizaje

En cuanto a la conceptualización del término, se plantea que una definición adecuada de las dificultades de aprendizaje (DDAA) debe tener un carácter descriptivo y totalizador, cumpliendo tres criterios esenciales para su construcción: el de discrepancia, el de exclusión y el de atención especializada (Miranda et al., 2000).

De acuerdo con este planteamiento, las DDAA corresponden a un conjunto heterogéneo de problemas cuyo origen probable se asocia a una disfunción del sistema nervioso central, lo cual permite comprenderlas como una condición de base neurobiológica y no como un simple retraso escolar atribuible a factores externos.

Estas dificultades se expresan, en primer lugar, en el ámbito lingüístico y en el procesamiento de factores cognitivos como la atención, la percepción y la memoria; en segundo lugar, en las disciplinas instrumentales básicas, lectura, escritura y matemáticas; y, de manera secundaria, en distintas áreas curriculares como las ciencias experimentales, las ciencias sociales o el aprendizaje de un segundo idioma. Además, suelen acompañarse de dificultades en la personalidad, el autoconcepto y la sociabilidad del estudiante, y pueden manifestarse a lo largo de todo el ciclo vital de la persona Santiuste y González (2005).

Esta definición resulta relevante porque integra los factores neurológicos, biológicos y genéticos implicados en las DDAA, y porque enfatiza que estas se manifiestan en dificultades lingüísticas de comprensión y producción que afectan a todos los componentes del lenguaje. Asimismo, distingue entre las disciplinas instrumentales y el resto de las áreas curriculares, y subraya que las DDAA constituyen la causa, y no el efecto, de los problemas de personalidad, sociales y culturales asociados. Los antecedentes de este campo se remontan a la identificación de los primeros casos de dislexia infantil hacia finales del siglo XIX (Morgan, 1896), hito que dio origen posteriormente al desarrollo de la neuropsicología infantil o del desarrollo.

Esta disciplina se encarga de estudiar la relación entre la conducta y el cerebro en desarrollo, considerando tanto la dinámica evolutiva propia de la infancia como las consecuencias derivadas de lesiones cerebrales ocurridas durante esta etapa (Portellano, 2008). En su vertiente básica, la neuropsicología infantil analiza los procesos neuronales que sustentan la conducta del niño con el fin de explicar el

funcionamiento normal, mientras que su vertiente clínica se orienta al estudio de las consecuencias del daño cerebral, abarcando desde la fase embrionaria hasta el final de la infancia.

Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad

Los procesos de formulación de políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas en Colombia se iniciaron hacia finales de la década de 1970, con la expedición de los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, mediante los cuales se reestructuraron el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. Estas normas dieron origen a una política de educación indígena vinculada a la cosmovisión cultural propia de estos pueblos, e introdujeron principios como la participación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial de etnoeducadores y los calendarios flexibles (Enciso Patiño, 2004). Para la población afrocolombiana, en cambio, el reconocimiento como grupo étnico y el derecho a una educación propia con participación en la construcción curricular solo se concretó a partir de la Constitución de 1991, pues hasta entonces las políticas etnoeducativas habían estado dirigidas casi exclusivamente a las comunidades indígenas (García Araque, 2017).

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, la educación se consagró como un derecho de la persona y un servicio público con función social, orientado a facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura, así como a formar en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia y el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y ambiental del país (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 67). Respecto a los grupos étnicos, la Carta estableció que estos cuentan con el derecho a recibir una formación que reconozca y fortalezca su identidad cultural (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 68), disposición que transformó sustancialmente la concepción del sistema educativo nacional al incorporar el componente étnico y cultural como eje de la política

pública (Coral et al., 2007).

En Colombia se reconocen oficialmente cuatro grupos étnicos: los pueblos indígenas, la población negra o afrocolombiana, de la cual hacen parte las comunidades raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y los palenqueros de San Basilio, y el pueblo Rom o gitano, los cuales han propendido por su reconocimiento como partícipes activos en la construcción de la nación colombiana, buscando su autodeterminación política, económica, organizativa y cultural (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2007). En este contexto, la etnoeducación se oficializó en el país como una política de Estado orientada a la atención educativa de los grupos étnicos, en respuesta tanto a la movilización política del movimiento indígena de la década de 1970 como al desarrollo del principio constitucional de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual dio lugar a un marco normativo especial que contempla diversas definiciones y alcances en la materia.

Como derecho y servicio público, la etnoeducación debe garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción de conocimientos en los que, mediante pedagogías participativas desarrolladas en un marco intercultural, se atienda a los grupos que integran la nacionalidad y que cuentan con una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, según lo define el Congreso de la República de Colombia (1994) en el artículo 55 de la Ley 115 de 1994. Este mandato se articula con lo previsto en la Constitución Política de Colombia (1991), cuyo artículo 68 reconoce a los integrantes de los grupos étnicos el derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La etnoeducación, además de orientarse por el objeto, los principios y los fines generales de la educación colombiana, debe incorporar las particularidades sociales de los grupos étnicos, tal como lo establecen los artículos 55 a 63 de la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994). En concordancia, el Ministerio

de Educación Nacional (1995), en el artículo 1 del Decreto 804 de 1995, describe este proceso como un compromiso de elaboración colectiva mediante el cual los miembros de la comunidad intercambian saberes y vivencias con el propósito de mantener, recrear y desarrollar un proyecto de vida acorde con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Frente a los programas y servicios educativos destinados a los pueblos étnicos, el Congreso de la República de Colombia (1991), en el artículo 27 de la Ley 21 de 1991, dispone que estos deben desarrollarse en cooperación con dichos pueblos, atendiendo su historia, sus conocimientos, sus sistemas de valores y sus aspiraciones sociales, económicas y culturales. La misma disposición señala que la autoridad competente debe asegurar la formación y participación de los miembros de estos pueblos en la formulación y ejecución de los programas educativos, reconociendo además su derecho a crear instituciones propias que satisfagan las normas mínimas concertadas, para lo cual deben facilitarse los recursos apropiados.

En cuanto al diseño curricular, el Ministerio de Educación Nacional (1995), en los artículos 14 y 15 del Decreto 804 de 1995, precisa que el currículo de la etnoeducación se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua y la concepción de vida propia de cada pueblo, así como en su historia e identidad según sus usos y costumbres. Según esta misma norma, la construcción curricular debe resultar de procesos de investigación en los que participen la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, y sus respectivas autoridades y organizaciones tradicionales, en articulación con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994.

Para las comunidades negras en particular, el Congreso de la República de Colombia (1993), en el artículo 32 de la Ley 70 de 1993, reconoce y garantiza el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales, y ordena a la autoridad competente adaptar los currículos en cada nivel educativo. Este reconocimiento se hace obligatorio y extensivo a todos los

establecimientos educativos del país mediante la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, prevista en el artículo 39 de la misma ley y reglamentada en el artículo 2 del Decreto 1122 por el Ministerio de Educación Nacional (1998).

Más recientemente, el Congreso de la República de Colombia (2006), mediante el Código de la Infancia y la Adolescencia contenido en la Ley 1098 de 2006, ratifica y mantiene vigente la orientación etnoeducativa para la atención de los grupos étnicos. Esta norma establece que las entidades responsables, en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal, deben garantizar la etnoeducación para los niños, las niñas y los adolescentes indígenas y de otros grupos étnicos, en cumplimiento de sus funciones y de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política y en la ley que regule la materia.

Revolución educativa: hacia una oferta diferencial

El avance normativo para la atención educativa dirigida a las etnias y las acciones que de allí se desprendieron, no siempre se han reflejado en un mejoramiento de las condiciones de vida de estas comunidades. Hoy se requiere un esfuerzo conjunto, por parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general, para lograr un real reconocimiento, valoración y fortalecimiento de la diversidad cultural.

En otras palabras y a partir de los enunciados de la normatividad especial, es necesario fortalecer acciones y diseñar y desarrollar otras nuevas, que materialicen lo jurídicamente establecido, trabajando de manera concertada con las organizaciones representantes de las etnias para construir, desde las comunidades de base, una oferta educativa integral que reconozca la función educadora en espacios que van más allá del ámbito escolar, y en los cuales se proyecta el futuro de estas poblaciones, como sociedades que conforman la nacionalidad colombiana, que están en constante transformación y autorreconocimiento. En esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional ha iniciado procesos y acciones en las entidades territoriales, dentro de los

cuales se destacan.

a) Educación para grupos étnicos y transversalidad.

Con proyectos específicos en los ejes de la política (cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia), y en un marco de inclusión y equidad, los dos viceministerios vienen trabajando de manera concertada con la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras (CPN), conformada mediante el Decreto 2249 de 1996, y la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), creada por el Decreto 2406 de 2007, en la elaboración de lineamientos de política y la propuesta de acciones concretas en las secretarías de educación.

b) Trabajo con las secretarías certificadas.

Se han impartido directrices y orientaciones a los equipos de las secretarías de educación para que apoyen la implementación en las instituciones educativas de sus entidades territoriales acciones dirigidas a las etnias, que permitan innovar los procesos educativos con propuestas pedagógicas y didácticas, y construcción de nuevos modelos, transformando los proyectos educativos institucionales PEI para tener en cuenta otras formas de educación no escolarizada, endógena, con procesos especiales de selección de docentes, recuperación de lenguas y alfabetos, entre otros aspectos.

d) Reconocimiento de las poblaciones y labor interinstitucional.

Se ha avanzado en la visibilización de las etnias en el sistema educativo. En 2009 se han identificado 812.671 estudiantes matriculados en preescolar, básica y media, 12.368 docentes que atienden poblaciones afrodescendientes y 3.790 etnoeducadores para estudiantes indígenas, se han descrito las principales causas de la deserción escolar (deterioro de la infraestructura, dispersión en la ubicación de

las escuelas, dificultades para el acceso, presencia de docentes no pertinentes, PEI y currículos no concertados, falta de oferta de secundaria y dificultad para acceder a la educación superior, entre otras), y se vienen buscando soluciones articulando acciones y programas con otras entidades del Estado como: Familias en Acción, Red Juntos, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (restaurantes escolares, etc.), Acción Social, Ministerio de Comunicaciones, SENA y apoyo de organismos internacionales (OEI, UNESCO, OIM, etc.).

e) Educación superior.

Para mejorar y ampliar la oferta, se han creado 34 Centros Regionales de Educación Superior (CERES) en departamentos y territorios habitados por etnias. Existe un programa de becas y fondos condonables, buscando mejorar las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

f) Modernización, equipo humano y concurso docente.

Con la modernización de las secretarías de educación se han fortalecido equipos responsables del tema etnoeducativo y se han realizado estudios para determinar las plantas de docentes acordes con las necesidades de estas poblaciones. Entre 2005 y 2006 tuvo lugar el primer concurso especial para docentes que atienden poblaciones afrodescendientes, está en proceso de concertación el diseño de un estatuto docente especial para los pueblos indígenas y la continuidad del concurso para docentes que atienden poblaciones afrocolombianas.

g) Armonización de visiones y concepciones.

En el eje de la política de calidad se presentan avances y puntos de encuentro entre la visión y misión que propone el Ministerio a partir del concepto de Competencias Básicas y Estándares, la atención a la primera infancia y los planes de mejoramiento en las instituciones educativas-, y los planteamientos de las etnias

sobre los procesos educativos, cuando afirman que la educación es para la vida y en la vida.

Se aprende y se enseña en situaciones concretas y contextos genuinos propiciados por una educación vivencial. Por ello, en este contexto "ser competente" significa el adecuado desenvolvimiento de la persona o ser dentro de su propia sociedad, así como la posibilidad de diálogo horizontal (en condiciones de equidad), de la cultura propia con otras culturas. Se entiende la noción de competencia como: "saber hacer, en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades, actitudes"² y aptitudes.

En este marco, el MEN se propone fortalecer los procesos etnoeducativos que contienen la educación propia, los proyectos educativos comunitarios, a partir de la consulta y participación de las comunidades en la construcción de procesos escolarizados y no escolarizados. Esta propuesta incluye metodologías, orientaciones, contenidos y procedimientos para su desarrollo que involucran a todos los actores sociales.

Bases legales

Antes de referirse a las leyes aplicables, resulta pertinente señalar que la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás valores culturales. El Congreso de la República de Colombia (2022), mediante la Ley 2216 del 23 de junio, promueve la educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, mientras que el Ministerio de Educación Nacional (2017), en el Decreto 1421 del 29 de agosto, reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Cabe resaltar que la IED Thelma Rosa Arévalo mantiene sus puertas abiertas

para toda la población estudiantil, sin distinción alguna, acogiendo tanto a los niños, niñas y adolescentes que no presentan dificultades en su proceso de aprendizaje como a quienes sí las presentan. Dicha apertura institucional responde a lo establecido en la normativa constitucional y legal mencionada previamente, la cual respalda el derecho a una educación inclusiva para toda la comunidad educativa.

MOMENTO III

ÁMBITO METODOLÓGICO

Enfoque de la investigación

Antes de declarar la postura paradigmática que asumí como investigadora en este estudio doctoral, es oportuno destacar que la validez del conocimiento científico no solo depende de los resultados, sino de la coherencia del proceso mediante el cual se produce. De ello, Lincoln et al. (2018), son enfáticos, al indicar que las investigaciones se sustentan en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que direccionan la manera en la cual se comprende la realidad para la construcción del conocimiento. De ello, se desprende que la rigurosidad científica trasciende la obtención de hallazgos, al contrario, se edifica de la explicitación consciente del marco filosófico que conduce la investigación, dado que permite estructurar de forma coherente las decisiones metodológicas y el abordaje del objeto de estudio.

La presente Tesis Doctoral se fundamenta en el enfoque de investigación cualitativa el cual según Lincoln et al. (2018) es el más propio y correspondiente para el estudio de fenómenos sociales, porque proporciona información que permite al investigador construir teoría a partir de la interacción social. Eso se evidencia en el método a utilizar en la comprensión de la información de los actores sociales, la teoría involucrada y la observación del investigador, que a su vez se basa en la Metodología Fenomenológica Hermenéutica sugerida por Husserl (como se citó en Strauss y Corbin, 1990). En esa misma argumentación, Savage (2000) define a la fenomenología como ciencia descriptiva, rigurosa, concreta, que muestra y explica al ser en sí mismo, que se preocupa por la esencia de lo vivido. Representa una corriente idealista subjetiva y uno de los movimientos más importantes del siglo XX. Nace con

la obra de Edmund Husserl, “Investigaciones Lógicas”.

En este sentido, en el transcurrir de la investigación, cobro relevancia las bases filosóficas que sustentaron la investigación desde las informaciones y opiniones de los actores sociales, inmersas en la realidad educativa respecto a las dificultades de aprendizaje en la dimensión étnica racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de básica primaria. En este marco, declaro la idoneidad de asumir el enfoque cualitativo en este estudio, para responder a los intereses del nivel de educación básica primaria, en el ámbito particular de la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, ubicada en el corregimiento de Varela Municipio de Zona Bananera en Colombia, establecimiento escolar que da atención educativa una población de niños y jóvenes en edades comprendidas entre cuatro (4) y once (11) años, a través de metodologías propias de cada nivel educativo

El enfoque cualitativo fue asumido de acuerdo con Galeano (2004), el cual menciona que el enfoque cualitativo es una actividad sistemática que se encuentra orientada a la comprensión profunda de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. De este modo, como investigadora cualitativa fue necesario identificarme con los actores sociales, para poder comprender cómo ven las cosas, sin dejar a un lado que la conducta humana, lo que la persona dice, hace y siente, es producto del modo en que define sus experiencias. Por tal razón, durante el proceso de indagación, pretendí comprender a las personas dentro del marco de su propia realidad y contexto, sin dejar de reconocer la complejidad de la vida humana.

Bajo los planteamientos expuestos el conocimiento de la realidad estudiada fue asumido desde del paradigma interpretativo, el cual, según Denzin y Lincoln (2018), es simbólico, cualitativo, naturalista y fenomenológico. Por tanto, otorga en su propia esencia, la posibilidad de develar el sentido de las formas particulares de la vida

socioeducativa, a través de la articulación sistemática de las estructuras del significado subjetivo orientadas por los procederes de los actores sociales. En palabras de Martínez (1996), “la investigación interpretativa se inscribe en el contexto de una orientación post positivista, donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigado” (p. 58).

En esta misma línea discursiva, Lincoln et al. (2018), señalan que, a partir del paradigma interpretativo, el conocimiento se edifica como un proceso de co-interpretación entre el investigador y el fenómeno estudiado, donde no existe una separación absoluta entre sujeto y objeto, sino una relación dinámica e interdependiente mediada por el contexto y los significados compartidos. Dicho de otro modo, permite al investigador comprender la realidad considerando el conocimiento como una construcción relativa a los significados otorgados por los sujetos en interacción mutua, constituidos en la cotidianidad, en la presente investigación del fenómeno educativo.

La investigación se orienta en función de las dimensiones del conocimiento, lo que constituye una adecuación a las demandas científicas del momento. Por ello, es importante que el investigador connote la realidad de su estudio para poder comprender y estudiar el fenómeno de una manera integral, cumpliendo una serie de pasos metodológicos normados por la ciencia propios del método adoptado, lo que le permitirá el desarrollo de un mejor estudio. Por consiguiente, esta investigación se pretende estudiar de manera integral los significados adjudicados por los actores sociales docentes de Básica Primaria sobre dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural partiendo de sus experiencias académica, vivencias, sentidos, así como el escenario donde hacen vida profesionalmente, lo que me orientó a la búsqueda del conocimiento. A continuación, se plantea la investigación desde la visión de la pentadimensionalidad.

Dimensión ontológica de la investigación

Al tomar en cuenta la fenomenología hermenéutica, es importante señalar que se hace referencia a la forma y naturaleza de la realidad social y natural, una realidad que mueve el mundo de los docentes, en lo que significa el conocimiento vulgar y científico, que podrá ser interpretado, comprendido y conceptualizado, a través de un lenguaje de matriz con una profundidad epistémica, comprendida mediante las entrevistas sobre las experiencias profesionales de los actores.

Desde el punto de vista ontológico, este estudio concibió al ser humano como sujeto integral, holístico y cognoscente capaz de construir y reconstruir su propia realidad, adaptado al escenario de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena Colombia en el cual cultiva sus saberes y convive con sus colegas. Es importante destacar que dicha realidad investigativa se relacionó con la experiencia de la autora quien es especialista en educación preescolar, lo que constituye en sí la ontología del fenómeno de estudio, lo que se convirtió en un reto, al despojarme de predisposiciones personales y abordar coherente el objeto de estudio.

Por consiguiente, cuando realicé la interrogante cuál es la naturaleza de la realidad social procedí a construir un fenómeno desde lo ontológico vislumbrando la realidad construida por la percepción e interacción de los actores sociales, lo cual a través del dialogo conocí el sentir y el significado de este fenómeno sobre las dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de básica primaria en la Unidad Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, Municipio de Varela Departamento del Magdalena Colombia.

Dimensión epistemológica

Para Kant (2004) “un objeto de estudio puede enfocarse bajo diferentes

paradigmas que permiten conducir a diversas observaciones que dependen del marco conceptual y metodológico a través del cual pueden observarse” (p. 122). Desde la mirada de Tamayo (2003) la epistemología en investigación se enfoca en una teoría del conocimiento y se determina por su método, que permite la interacción del hombre con el contexto y de esta forma sistematizar lo conocido.

En consecuencia, la epistemología cohesiona elementos teóricos, filosóficos y metodológicos que le dan sentido coherente y válido a la investigación, dando claridad paradigmática al momento de tomar decisiones en función de las interrogantes de estudio o simplemente para abordar correctamente situaciones de estudio determinadas.

Partiendo de que el conocimiento se construye a través de la interacción de los sujetos y el contexto, argumento que la investigación se apoya desde la perspectiva epistemológica en lo fenomenológico Hermenéutico, la cual es planteada por Heidegger (2003) desde la hermenéutica del Dasein, entendida como una filosofía que parte de la propia existencia de quien indaga, pues el modo de ser del ser humano consiste en comprender e interpretar de manera constante su ser y el mundo en el que se encuentra. Este filósofo argumenta que, para comprender la realidad, el investigador no puede situarse fuera de ella, sino que debe hacerlo desde su propia condición de ser-en-el-mundo y desde las vivencias previas con que ya cuenta, de modo que la comprensión se alcanza y se profundiza a través de la interpretación.

Dimensión axiológico

En toda investigación social, se reconoce que las interacciones humanas se encuentran impregnadas de valores, principios y concepciones morales que orientan el comportamiento de los actores sociales en su contexto cotidiano. Martínez (1996) sostiene que los compromisos morales se construyen y aceptan mediante procesos de negociación e interacción en espacios socioculturales compartidos, lo que implica que los valores no son entidades abstractas sino construcciones dinámicas

emergentes de la vida colectiva. En el ámbito educativo, este plano adquiere especial relevancia, pues las instituciones dedicadas a la formación integral del ser humano llevan implícita una carga de principios éticos orientados al desarrollo de ciudadanos autónomos, responsables y solidarios.

La presente investigación sobre las dificultades de aprendizaje desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de básica primaria asume una postura axiológica fundamentada en valores que promueven la no discriminación étnica y la diversidad cultural. Dichos valores constituyen el objeto de estudio y el marco ético que orienta cada etapa del proceso investigativo. Desde esta perspectiva, se reconoce la condición humana subjetiva de todos los participantes (investigador, docentes, estudiantes y padres de familia) como portadores de concepciones, identidades y sistemas de valor propios que merecen ser comprendidos en su especificidad y complejidad.

En atención a lo antes planteado, el respeto guía la aproximación a los actores educativos como sujetos portadores de saberes valiosos. La empatía permite comprender sus emociones y significados frente a los conflictos. La confidencialidad protege su identidad y garantiza un espacio seguro para la expresión auténtica. Desde la dimensión étnico racial de la diversidad cultural. De ese modo, la investigación asumió un compromiso social: generar conocimiento que fortalezca el proceso de aprendizaje desde el respeto étnico y la diversidad cultural.

Dimensión teleológica

Desde la dimensión teleológica, la investigación se orienta hacia la comprensión de los fenómenos y sus efectos. El propósito de dicha actitud es aportar, de alguna forma el fin último de lo que se pretende o de un propósito general. De esta forma, no solo se describe la realidad, sino que se busca intervenirla a través de la reflexión de determinadas prácticas y sus implicaciones (Habermas, 1984).

El desarrollo de los estudios de investigación, son el alcance de un fin a nivel doctoral, este converge en una teoría que cimienta o sirve de pilastra epistémica a una situación, objeto de estudio. En atención a ello, como propósito último, emerge de un fenómeno u objeto de estudio planteado por el investigador, quien asume una fundamentación filosófica y la articula a las dimensiones del conocimiento para su alcance. Es bajo esta de donde le será posible trazar el camino que recorrerá para dar alcance al fin propuesto. En el marco de esta investigación doctoral este fin responde a la perspectiva teleológica.

En este sentido, es una acción direccionada a la búsqueda del conocimiento que permite la comprensión de la realidad contextual. De allí, que en el escenario investigativo el dinamismo del conocimiento generado, el cual no es estático, dado que consiente alcanzar un fin que permite interpretar una determinada realidad.

Dimensión metodológica

La presente investigación se desarrolló en el escenario, de la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, Municipio de Varela Departamento del Magdalena Colombia teniendo como norte la construcción teórica acerca de los significados adjudicados por los actores sociales sobre dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria. Es por ello, que la investigación estableció una relación dialéctica entre los ya nombrados actores sociales, donde las creencias, significados y sentimientos sobre las dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural desde la óptica de los profesores que se desempeñan en la especialidad de educación básica primaria será el punto de encuentro entre todos ellos.

En relación con lo anterior, es importante señalar el planteamiento de Martínez (2010) quien argumento que "...con relación a las consecuencias metodológicas a través del enfoque alterno en la investigación estructural o sistémica, su diseño trata de descubrir las estructuras o sistemas dinámicos que dan razón de los eventos

observados” (p.36).

El precitado autor manifiesta que en los escenarios sociales la investigación debe tomar un rumbo metodológico definido, el cual va a dar respuestas a la estructura científica empleadas en función de la toma de evidencia, lo que se convertirá en la información necesaria para el desarrollo como tal. En el mismo orden de ideas, el mismo autor argumenta que:

El método fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona. Podemos decir que el método fenomenológico es el más adecuado para estudiar y comprender la estructura psíquica vivencial que se da (p. 169). Revisar la norma

En el mismo orden de ideas, Husserl (1962) plantea que “...todo conocimiento genuino y, en particular, todo conocimiento científico, se apoya en nuestra evidencia interna: en la medida en que esta evidencia se extiende, se extiende también el concepto de conocimiento” (p. 232).

Los planteamientos anteriores evidencian la relación entre el método fenomenológico y mi temática de investigación, por lo que se empleará dicho método para comprender los significados adjudicados por los actores sociales de básica primaria sobre la Dificultad del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural.

En concordancia con lo planteado, esta investigación se afianza en el método fenomenológico hermeneútico propuesto por Martínez (2004), quien describe una serie de etapas: la etapa previa, correspondiente a la clarificación de los presupuestos; la etapa descriptiva, relacionada con la descripción del fenómeno en estudio; la etapa estructural, referida a las descripciones contenidas en los protocolos; y la discusión de los resultados.

Etapas previa (clarificación de los presupuestos)

De acuerdo con Martínez (2004), en esta etapa deben considerarse todos los elementos relacionados con la temática de estudio, teniendo en cuenta la personalidad del investigador, incluyendo sus creencias e intereses, aspectos que deben precisarse antes de iniciar el estudio, con el propósito de que la perspectiva del investigador no influya en los resultados obtenidos.

En esta etapa se seleccionaron los actores sociales, las técnicas de recolección de información período de ejecución, métodos de análisis y resultados. En cuanto a la recolección de la información se aplicó la técnica de la entrevista, que, según Buendía et al. (1997) es “la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar planteadas por el entrevistador” (p.83). Al respecto, es de interés señalar que empleó la grabadora y el diario de campo como recursos de apoyo para garantizar la recogida de información, y así mismo se procedió a procesar la información con las características propias de análisis de este método propuesto por Martínez (2004).

Etapas descriptiva

Esta etapa consta de tres fases, teniendo como característica fundamental la descripción del fenómeno en estudio de forma objetiva y sin prejuicios por parte del investigador, pero sin dejar de lado sus vivencias. Al respecto, las fases a cumplir son las siguientes:

Primer paso: Elección de la técnica o procedimiento apropiados. El autor plantea que el enfoque fenomenológico suprime el aspecto experimental de la ciencia teniendo como objeto de estudio al ser humano, que deja de lado la intersubjetividad. Por lo tanto, debe emplear la observación para recoger datos que permitan la descripción protocolar mediante:

Observación directa o participativa: en los eventos vivos (tomando notas, recogiendo datos, entre otros.), pero siempre tratando de no alterarlos con nuestra presencia.

La entrevista se desarrolló con los actores sociales, docentes con experiencia e información al respecto en dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de básica primaria. Con anterioridad, la entrevista se estructuró en sus partes esenciales para obtener la máxima colaboración y lograr la mayor profundidad en la vida del sujeto; se grabó, se filmó para disponer después de un contenido que facilite el análisis y la descripción. Se realizó a partir de una guía que señala los temas generales o las preguntas fundamentales que van a ser tratadas.

Segundo paso: Realización de la observación, entrevista. El proceso de la observación fenomenológica, la realización de la entrevista, tuvo presente, ante todo, como precaución y alerta, las siguientes realidades: que nuestra percepción aprehende estructuras significativas, que generalmente vemos lo que esperamos ver, que nunca observamos todo lo que podríamos observar, que la observación es siempre selectiva, que siempre hay una "correlación funcional" entre la teoría y los datos: las teorías influyen en la determinación de los datos tanto como éstos en el establecimiento de las teorías.

Tercer paso: Elaboración de la descripción protocolar. Un fenómeno que haya sido bien observado y registrado será más fácil de describir. Resultará, en cambio, muy arriesgado tratar de hacerlo sin que haya sido precedido por buenas observaciones, ya que todas las etapas posteriores se apoyarán en los "protocolos" producidos por la descripción fenomenológica, la cual puede constar de relatos escritos y grabaciones de audio y de video. El fin de este paso es producir una descripción fenomenológica con las siguientes características: que refleje el fenómeno o la realidad así como se presentó, que sea lo más completa posible y no omita nada que pudiera tener alguna relevancia, aunque en este momento no lo parezca, éste no

es el momento de juzgar el valor o el significado de las cosas; que aparezcan, hasta donde sea posible, todos los elementos, partes, detalles o matices de lo observado; a veces resulta que un detalle será después la clave para descifrar y comprender toda una estructura.

Etapas estructurales

Desde la perspectiva de Martínez (2004), esta etapa se caracteriza por el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos, analizando la información disponible para tratar de revivir la realidad de la investigación y luego reflexionar en ella. En tal sentido, para llevar a cabo esta etapa se cumplieron las siguientes fases:

- a) Se empleó la lectura de descripción de las versiones de los actores sociales.
- b) Se delimitaron las unidades temáticas naturales: esta fase se basa en el planteamiento de Heidegger, quien argumenta que se puede pensar meditando sobre la posibilidad del significado de una parte del todo.
- c) Se delimitó el objetivo principal de cada unidad temática, obviando repeticiones, partiendo de la ubicación del significado central de cada unidad con respecto al todo, caracterizando lo manifestaran por los actores sociales.
- d) Se cohesionaron los temas centrales en estructura descriptiva, a través de la definición del carácter individual del fenómeno que le da propiedad única.
- e) Se integró las estructuras de forma única en una sola descripción la fisonomía del grupo estudiado

f) Cohesión de las estructuras individual en una global.

g) Se aplicó la entrevista final entre los informantes y el entrevistado.

Es importante destacar que en esta etapa se dio a conocer las características particulares del fenómeno, lo que permitió la evolución de cada protocolo, teniendo en cuenta que deben ser el fiel relato de los actores sociales a través de sus vivencias, para que por medio de la reducción fenomenológica se desarrolle el proceso de identificación y sustitución.

Técnicas para la recolección de la información

En cuanto a técnicas de recolección de información para este trabajo se considera, la influencia del pensamiento de Husserl quien definió a la fenomenología como el estudio de las estructuras de la conciencia que capacitan al conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí misma. En ese sentido se procedió a realizar entrevistas a los docentes, para así obtener la información de la fuente primaria. Se tomó en cuenta que la investigación fenomenológica no parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo en base a las experiencias compartidas. Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las señales, indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos. A partir de allí, es posible interpretar los procesos y estructuras sociales.

El propósito de la entrevista de investigación cualitativa fenomenológica es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. Esta etapa de la investigación cualitativa finalizó cuando se recogió y describió el material protocolar (primario), en entrevistas, grabaciones y anotaciones, que se consideraron suficientes para emprender una sólida categorización o clasificación, interpretación y teorización.

Asimismo, la entrevista es un diálogo sincero e íntimo que busca conocer el marco referencial que tienen las personas para organizar su entorno y darle sentido a su comportamiento, son representaciones significativas en la conciencia de los actores sociales. Es una conversación que se sustenta en lo que asume como realidad dentro de un contexto específico.

De acuerdo con Martínez (1996) la entrevista en profundidad se considera finalizada cuando se denota que la teoría está saturada, es decir cuando en la entrevista se muestra que no hay nueva información en relación con el fenómeno que se investiga. La entrevista en profundidad es una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al informante unos temas sobre los que es motivado a expresar sus sentimientos y pensamientos de manera libre, convencional y poco formal.

Se seleccionaron como instrumentos, la guía de preguntas abiertas (contentiva de tres unidades hermenéuticas), el cuaderno de notas de observación, la grabadora de audio y video para documentar las entrevistas, y la matriz de codificación para organizar las categorías y subcategorías

Técnicas de interpretación de la información

Categorización

Según Martínez (2004) “la categorización consiste en poner algunos rótulos de categorías y algunas propiedades o atributos de estas categorías, como también en hacer diferentes tipos de anotaciones o memorandos referidos a algunos aspectos de las grabaciones” (p.266). Se trata de clasificar elementos relevantes dentro de un todo, de describir categorías o clases reveladoras, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o datos.

Triangulación

La triangulación teórica representó una técnica de validación, en la cual se realizó el análisis sobre la base de opciones teóricas alternativas o concurrentes; constituye también una técnica eficaz que da la medida de la fiabilidad de una investigación. La triangulación implicó reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema, evitando que el investigador se desvíe hacia otro objetivo. Al triangular las fuentes y versiones de los actores sociales esas nuevas informaciones proporcionaron formas de hacer y de ser novedosas, las cuales fueron de gran relevancia en la aportación a la nueva teoría.

Análisis e interpretación de la información

Para el procesamiento de la información, se tomó en cuenta a Strauss y Corbin (1998) el cual menciona que:

El valor de la metodología radica en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos. Tanto la teoría como el análisis de los datos exigen interpretación, pero al menos se trata de una interpretación basada en una indagación que se realiza de manera sistemática (p. 17).

Siguiendo las fases de Martínez (2004) y conjugadas con Strauss y Corbin (1998) se desarrollaron estos pasos o fases:

Estos pasos o fases que se plantearon en el método son: categorización, estructuración, contrastación y teorización. Categorización: se realizó de manera óptima la información recolectada fue lo más explícita posible (material protocolar). La investigadora analizó el material detalladamente en reiteradas ocasiones con el propósito de observar nuevas ideas y reflexionar para comprender la realidad y a su vez enriquecer el contenido. Para lograrlo, la investigadora aplicó técnicas de estudio como subrayado, anotaciones, colocando nombres o cualquier otra que le

permita rediseñar conceptos constantemente. En líneas generales, se cumplió con los siguientes pasos para que la categorización sea excelente: transcribir la información protocolar (estructurar en secciones las páginas donde se realizaron las transcripciones), dividir los contenidos en porciones o unidades temáticas (párrafos que expresen idea central), categorizar (clasificar mediante términos o expresiones breves el tema central de cada unidad temática), según Strauss y Corbin (1998) “Las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos” en esta misma idea el autor asevera que las categorías nucleares también llamada centrales son el primer paso para la integración es determinar una categoría central.

Una vez desarrolladas las categorías. Se procedió a la simplificación de las subcategorías que según Strauss y Corbin (1998) “básicamente, las subcategorías hacen más específica a una categoría al denotar información tal como cuándo, dónde, por qué y cómo es probable que ocurra un fenómeno. Las subcategorías, al igual que las categorías, también tienen propiedades y dimensiones” (p. 130).

En la figura 2 se describen las categorías que emergieron del proceso reflexivo en los relatos de los actores sociales. Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de básica primaria, así mismo se hace referencia a todas las subcategorías emergentes desarrolladas en el momento IV de esta investigación (Ver proceso en esta investigación).

Figura 2

Categorías emergentes



Nota. Elaboración propia

Subcategorizar (SC) (cuando algunas unidades son parecidas se asignan para mayor especificación), integración de categorías más comprensivas, agrupar las categorías de acuerdo a su naturaleza o contenido y elaboración de matrices (columnas o líneas que establezcan relación). En este estudio surgieron diez y siete (17) subcategorías. En la Tabla 1 se muestran la organización de la información que emergió. En el caso del actor social uno (1).

Tabla 1

Categoría: Aspectos Étnicos Racial en el Escenario Básica Primaria

Subcategoría	Atributos
--------------	-----------

“Necesidad de Inclusión”	Insuficiencia de textos, falta de recursos, docentes bilingües, investigaciones, comunicación.
“Conexión mediante el Lenguaje	Capacidad de aprendizaje, lecturas habla wayú, actualizadas, talleres, respeto, costumbre, hechos histórico
Identidad y Orgullo Cultura”	Conocimiento profundo, Ser, Hacer, Conocer y Convivir, bailes, ritos, leyendas, historia, ambientes agradables.

Nota. Elaboración propia

Tabla 2

Categoría: Perspectiva Curricular una mirada a la diversidad cultural

Subcategoría	Atributos
Valor a la diversidad”	Capacidad de aprendizaje, lecturas actualizadas, talleres, seminarios, organizar
“Contextualización de saberes”	El currículo, conocimientos, entorno cultural, experiencias, articulación, valores, respeto.
“Necesidad de Actualización Docente”	El currículo actualizado, conocimientos, talleres, seminarios, posgrado, educación intercultural, invitados especiales, intercambios culturales, educación bilingües
“Falta de herramientas pedagógicas”	Conocimiento, mapas, barreras culturales, textos, computadoras, implementos deportivos, multimedios.

Tabla 3

Categoría: Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial

Subcategoría	Atributos
“Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía”	Capacidad de aprendizaje, red de apoyo integrar, diversidad cultural, currículo, conocimiento. Habilidades del pensamiento conocimiento profundo, textos, debate, talleres.

Tabla 4

Categoría: Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje

Subcategoría	Atributos
“Creación de aulas con aprendizaje multicultural”	Capacidad de aprendizaje, Habilidades del pensamiento, utilizar aprendizaje colaborativo, debates abiertos y proyectos de investigación celebraciones, experiencias, respeto, abordar prejuicios y celebrar la diversidad, festivales gastronómicos, jornadas culturales para construir un sentido de comunidad, literatura, equidad.
“Participación familiar y comunitaria”	Expresar emociones, inteligencia, diálogos, respeto, relaciones afectivas, red de apoyo, toma de decisiones compartidas, equidad, compromiso.

En la Tabla 5 que se presenta a continuación, se entretajan los resultados del proceso de categorización de cada categoría con sus respectivas subcategorías que emergieron de las entrevistas realizadas a la AS1 uno (1). Así puede visualizar cada categoría cuatro (4) y sus correspondientes subcategorías nueve (9).

Tabla 5

Actor social uno (1). Categorías y subcategoría del fenómeno: Dificultad del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria

Categorías Emergentes			
Aspectos Étnicos Racial en el Escenario Básica Primaria	Perspectiva curricular una Mirada una mirada a la diversidad cultural	Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial	Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje
Subcategorías			
“Necesidad de Inclusión”	“Valor a la diversidad”	“Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía”	“Creación de aulas con aprendizaje multicultural”
“Conexión Mediante el Lenguaje”	“Contextualización de saberes” “Necesidad de Actualización Docente”		“Participación familiar y comunitaria”
“Identidad y Orgullo Cultura”	“Falta de herramientas pedagógicas”		

La Figura 3 que a continuación se presenta muestra las cuatro (4) categorías conjuntamente con las nueve (09) subcategorías se generaron de las entrevistas que se le realizaron a la actora social uno (1) de manera directa y personalizada.

Figura 3

Categorías que emergieron del proceso reflexivo en los relatos de la AS1 uno (1)



Nota. Elaboración propia

Los actores sociales y el escenario

Los Actores sociales son las personas que sirven de colaboradores al investigador. Son quienes conocen el fenómeno, quienes lo producen, quienes lo

recuerdan. Por esta razón se requiere que sean protagonistas de la investigación. Ellos son quienes pueden indicar nuevas categorías o variantes del fenómeno que incluso el investigador no tenía en mente al momento de iniciar la investigación.

Los Actores sociales significativos que participaron en la investigación son: tres (03) docentes de la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena Colombia. La selección de estos informantes se llevó a cabo siguiendo criterios específicos que tienen que ver con los años de servicio, carrera de pregrado, asignaturas que imparten y el conjunto de experiencias y conocimientos que constituyen su bagaje profesional.

Proceso de teorización

Resulta relevante considerar los aspectos expresados por Teppa (2012) en relación con la teorización o producción de teorías y que al mismo tiempo está vinculado o articulado a la categorización. La autora expresa: “Una vez que las categorías están procesadas, codificadas, identificadas, clasificadas, agrupadas y bien redactadas se puede proseguir con el proceso de perfeccionamiento y producción intelectual, con la finalidad de elaborar síntesis explicativas, modelos o teorías.” (p.93) Aquí la autora nos precisa explícitamente el proceso de la teorización el cual se realizó de manera adecuada y nos permitió proseguir en la línea de lo que podríamos llamar perfeccionamiento y producción intelectual hacia la propuesta de posibles teorías emergentes.

La información que emergió de las voces de los actores sociales participantes en la investigación, requirió ser interpretada para poder comprender la visión de estos actores sociales de básica primaria respecto al fenómeno en estudio como es Dificultad del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural. Aproximarme a esta realidad socioeducativa mediante la información implicó entre otras cosas inferencia abductivas para superar el análisis interpretativo de la información misma, ubicarlos en marcos teóricos interpretativos y generar ideas y

teorías. De allí que emergieron elementos claves para la construcción del corpus teórico.

Figura 4

Construcción del corpus teórico



Nota. Elaboración propia

Validez y fiabilidad de resultados

La validez tuvo por objetivo minimizar los errores que emergieron en la investigación. Al respecto, la validez interna está representada a través de la triangulación metodológica, empleando varios instrumentos para el estudio de las mismas variables: análisis documental, observación y entrevista. Además, se calificó por el grado de coherencia lógica interna de los resultados y por la ausencia de contradicciones con otros estudios bien establecidos, por la lectura general de la descripción de cada protocolo, por la delimitación y determinación de las unidades temáticas, por la integración y estructuración de todas las categorías, entre otras.

La fiabilidad se refiere al grado de concordancia entre los diferentes observadores, evaluadores o jueces. En esta investigación se utilizaron técnicas fenomenológicas que permitieron determinar la confiabilidad sobre la base de un buen nivel de concordancia entre los resultados y las conclusiones de los expertos que estudiaron la misma realidad. Este procedimiento se aplicó en sus dos dimensiones:

a. Externa

Elección de actores sociales, selección de las situaciones y condiciones sociales, definición de las premisas y los constructos analíticos, especificación de los métodos de recogida y análisis de datos.

a) Interna

Se tomó en cuenta la evaluación que reflejaron los propios participantes durante las entrevistas. La Figura a continuación presenta la manera como se organizó coherentemente la acción en las fases de esta investigación.

Figura 5

Fases de la investigación



MOMENTO IV

CONOCIENDO UNA REALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA FENOMENOLOGICA DE LOS ACTORES SOCIALES

“Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes
sin las cuales la escucha no se puede dar.
(Freire, 1970)

Descubrir lo relatado

En este apartado de la investigación presento mi abstracción, entendida esta como un proceso de reflexión constante que me conllevó junto con los actores sociales al análisis y posterior interpretación de los textos para el proceso de presentación e interpretación de los resultados se origina a partir del estudio de las descripciones contenidas en los protocolos y darle el verdadero sentido al fenómeno de la realidad socioeducativa estudiado como es : Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria . Cabe señalar que el procedimiento seguido para la transcripción de las entrevistas y la categorización fue manual, luego de la transcripción cuidadosa se profundizó en los testimonios considerando los contenidos discursivos que tenían un significado, este proceso se repitió y en atención a las coincidencias encontradas se formaron las categorías y subcategorías para luego determinar las características que la delimitan, las definen y le dan un significado y sentido que permitieron la construcción del corpus teórico.

Comienzo por mencionar, que uno de los elementos básicos en el inicio del trabajo de naturaleza cualitativa tiene que ver con el problema de situarme mentalmente en el terreno o escenario de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo,

municipio de Varela Departamento del Magdalena en el cual se desarrolló la investigación. Para lograr este propósito, uno de los puntos de partida, fue poder lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde tuve claramente una asociación a la realidad, los actores, los eventos y situaciones que interactúan dichos actores sociales.

De esta manera pasé de la visualización a la observación real, adentrándome en los escenarios de la Institución, conversando con los docentes, haciéndoles preguntas que me ayudarían a visualizar aspectos que pretendía investigar como: ¿será que en los docentes de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena en Educación básica primaria usa como estrategias didácticas aprendizaje multiculturales? ¿Tendrán conocimiento actualizados respecto al abordaje de las dificultades de aprendizaje? ¿Existirá un programa en la Institución de inclusión en la dimensión étnico racial donde se facilite la formación para replantear la pedagogía en la diversidad cultural de Educación básica primaria? ¿Qué pensarán los docentes de los aspectos étnicos en el escenario de educación básica primaria?.

Es necesario resaltar que en un primer instante sentía mucha aprehensión y comprendí lo que dice la fenomenología al respecto, observar detalladamente la interacción entre los docentes, estudiantes. Realmente en ese periodo, solo puntualicé los posibles actores sociales, como también definir los medios de recolección de los datos, las técnicas en este enfoque cualitativo.

A medida que obtenía la información procedí a la elaboración de los documentos, protocolos, es decir transcribir tal cual, de las propias voces de los actores sociales y luego certifiqué con ellos mismo. Protegí cada relato y/o testimonio utilizando la grabadora lo que me ayudó a recordar las emociones, expresiones, gestos en algunas oportunidades filmé y fotografié algunas acciones en el entorno de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del

Magdalena. Para el análisis propiamente dicho de los protocolos obtenidos, procedí en un comienzo con el proceso de microanálisis “líneas por líneas”, luego en algunas oportunidades lo utilicé aplicándolo a palabras y oraciones (Strauss y Corbin, 1998) mediante un proceso fluido, con libertad y creatividad. Además, en este proceso de microanálisis hay que resaltar también la interacción que tuve como investigadora con los datos, tomo tanto en el proceso de recolección como el análisis del mismo.

En dicha interacción, por su propia naturaleza, trabaje con los datos de manera artesanal, y hacerlo de manera objetivo posible, sin embargo, en algunas oportunidades fue necesario asumir de mi experiencia y del conocimiento, adquirido mediante la revisión de la literatura de manera de comprender con mayor exactitud las propiedades y dimensiones inmersa en las narraciones. Durante este proceso de microanálisis, trataba de “oír” lo que lo entrevistados decían y sobre todo como lo decían, con la intención de entender como interpretaba algún acontecimiento o acción para evitar que no afectara mis visiones del caso. Todo este proceso contribuyó no solo a describir sino a ordenar conceptualmente para luego poder distinguir y relacionar categorías y subcategoría. Posteriormente, las categorías principales fueron integradas para formar un sistema teórico mayor.

De esta manera logré mediante codificación selectiva aproximarme teóricamente al fenómeno Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria. Desde la perspectiva de los actores de la de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena de Colombia. Cabe señalar que con el objetivo de darle mayor claridad y funcionabilidad al proceso de presentación de la interpretación realizada, todos los protocolos fueron codificados de acuerdo con cada uno de los actores sociales de la siguiente manera E: Entrevista, AS: actor social, L: Líneas, el número que corresponde al orden seguido para la entrevistas en el protocolo, de igual manera es necesario mencionar que para efectos de la presentación de la investigación solo se reseñaron algunos fragmentos de los datos

por la extensión de los mismos.

Es de destacar como marco general de este procedimiento metodológico utilicé la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) la cual consiste en la recopilación abierta de datos de una manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación; tiene como punto central un análisis continuo del material que comienza desde que el investigador comienza desde el trabajo de campo y las observaciones. En el transcurso del análisis estos datos son cada vez más densos y se llega a una abstracción del caso investigado que permite hacer afirmaciones generales.

Así se va desarrollando una teoría de validez general, basada en datos recabados de un caso específico. Cabe acotar que el procedimiento seguido para la transcripción de las entrevistas y la categorización se profundizó en los testimonios considerando los contenidos discursivos que tenían un significado, este proceso se repitió y en atención a las coincidencias encontradas se formaron las categorías y subcategorías (abiertas, axiales), para luego determinar las características que la delimitan, las definen y le dan un significado el cual se reflejaron en el corpus teóricos, que son los llamados atributos. En este estudio, el plano ontológico se fundamentó en la fenomenología y el análisis hermenéutico con apoyo de la teoría fundamentada. Con respecto a la interpretación de la información, se hizo en función de la categoría nuclear: Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural desde las voces áulicas de Básica Primaria.

La manera como está organizada la información es la siguiente: En primer lugar, se puede observar la categoría nuclear, la cual se posicionó del proceso como fenómeno clave. En ella se desprendieron las siguientes categorías abiertas (ver tabla 6) relacionándose a estas categorías abiertas con categorías axiales, en los casos que se dieron los incidentes recurrentes para su estructuración. En segundo lugar, las categorías resultado de ese proceso de contemplación continuo, reflexivo, de

integración y reintegración, al relacionar las partes con el todo y el todo con las partes, se integran, triangulando fuentes, para producir una estructuración general. Cabe destacar que, cada una de las categorías emergentes fue identificada en las entrevistas por un color a juicio de la investigadora. Indicando elementos emergentes de la categoría. Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural en color amarillo, aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria en color azul, atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje en color marrón, perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural en color verde.

En definitiva, este no es un proceso lineal, por el contrario, es recursivo y realimentador dentro del proceso, emergiendo elementos que se imbrican en un todo, pero que a su vez son importantes en su individualidad, lo que se convirtió en un rico proceso de interpretación y comprensión de la realidad en torno al fenómeno en Educación Básica primaria. A continuación, presento de manera esquemática las categorías emergentes, así como la derivación de las subcategorías, los códigos asignados y los actores sociales que plasmaron la información, no sin antes señalar que particularmente en la identificación de las categorías emplee la cromatización para las subcategorías y las categorías fue emergiendo de los discursos de los actores sociales.

Tabla 6

Identificación de categorías y subcategorías.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ACTORES SOCIALES
Aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria. (AERBP)	Necesidad de inclusión	1
	Conexión mediante el lenguaje	1
	Trabajo colaborativo	2
	Identidad y orgullo cultural	1,2
Perspectiva curricular desde una mirada A la diversidad cultural (PCDC)	Valor a la diversidad	1,3
	Contextualizar saberes	1,2
	Necesidad de actualización docente	3
		3
	Falta de herramientas pedagógicas	2,3

	Estrategias de inclusión y diversidad cultural	
Vision de una praxis educativa en las dificultades del en la dimensión étnico racial en la diversidad cultural (VPEDAER)	Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía Hacia la enseñanza creativa Una mirada al desarrollo de la motricidad y multisensoriales.	1 y 2 2 1,2,3
Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje en la dimensión étnico racial (ADFAER)	Aulas de adaptaciones. Multicultural participación familiar y comunitaria Manejo emocional Fortalecimiento de valores autoestima Reconocimiento y memorización de número	1,3 3 2,3 3 2

Nota. Elaboración propia

Desde sus propias voces, se evidenciaron la diversidad de opiniones enfrentadas, que lejos de perjudicar, considero que le da riqueza y profundidad a la comprensión e interpretación de la situación objeto de estudio.

Primera categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria

Hace referencia a la manera como los actores sociales en la institución específicamente la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena, se muestra ante la multiplicidad de niños con característica diversas ya sea en los aspectos culturales como el lenguaje, religión, comida, vestimenta, y actividades en el aula y en los espacios institucionales, también en cuanto la apariencia física color de piel, cabello entre otros evitando la discriminación racial, o microracismo.

Como es sabido la escuela es un espacio estimulante para el aprendizaje considerando elementos para una educación intercultural los actores sociales narran la necesidad del incorporar los modelos de intercultural bilingüe, respetando la lengua y cultura propia de cada grupo étnico. La diversidad debe integrarse en el currículo,

no solo de manera superficial a en diferentes ámbitos de la educación específicamente en la educación básica primaria, proporcionar herramientas útiles, los centros educativos, independientemente de su nivel o tipo de enseñanza, son una pieza clave para lograr una sociedad más inclusiva, democrática e igualitaria. La formación adecuada de los docentes es fundamental para poner fin al racismo y fomentar la interculturalidad.

Se trata, entonces, de desarrollar la mente de los educandos, de enseñarles a vivir, de aprender no sólo de los libros sino de la vida, de producir cambios mentales orientados a que cada persona aprenda por sí mismo y acerca de sí mismo, con intención formadora que pone sus esfuerzos en hacer que lo aprendido sea significativo y transformador del actuar humano, que perfila una escuela que en sí misma propone una comprensión del mundo, de sus relaciones y de las estructuras más adecuadas para vivir humanamente; reconocer en las habilidades y destrezas diversas formas de racionalización que recrean y ver las situaciones más propicias para el desarrollo humano de los sujetos comprometidos en un proceso de formación.

En esta categoría se vio lo narrado por los actores sociales como la necesidad de incorporar una educación de calidad porque en su escuela llegan niños y niñas de diferentes etnias indica que hay aspectos propios de su cultura que son valores que ellos traen consigo, es un compromiso del docente sentir empatía e ir incorporando aspectos que identifican su espacio de convivencia en el hogar sin olvidar las competencias cognitivas, socio- afectivo, comunicativo, habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. Al respecto tenemos al actor social uno (1) Docente quien manifiesta que “los niños que nos llegan sean indígenas, afro, wayuu, venezolanos incluso la escuela y el maestro debe partir de una educación con calidad” (E1, AS1, L10-13). Esta docente también narra conocer a los estudiantes porque hay buenas relaciones, permitiendo conocer aspectos propios de su grupo étnico al respecto dice “las interacciones que ellos viven día a día dentro del aula escolar nos permiten como docente conocerlos

no solo en el comportamiento que presenten a nivel institucional sino de manera inclusiva” (E1, AS1, L16-19).

Otros aspectos a destacar y es por lo que se eligió esta narración en esta categoría cuando afirma la docente que tiene un gran proceso comunicativo con sus niños a pesar de que este es un gran problema es la lengua. Aunque la Constitución de Colombia reconoce a las lenguas indígenas como oficiales en las comunidades donde son habladas, aún no se ha implementado una política de educación bilingüe efectiva en estas regiones. Esto limita el acceso de los niños y jóvenes indígenas a una educación de calidad en su lengua materna y en castellano, lo que afecta su aprendizaje y desarrollo. Asimismo, la falta de inclusión de la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas en los planes y programas educativos es otro desafío en la educación indígena en estos estados. Esto dificulta la identificación con el contenido escolar y perpetúa la discriminación hacia las culturas indígenas y puede crear obstáculo en el proceso de aprender esta maestra actora social 1, presenta una buena relación según su discurso con sus estudiantes dándole una gran importancia expresión lingüística a lo que afirma en la escuela.

Han llegado niños que están acostumbrados a comunicarse entre ellos en su lengua y usan muy poco el español, y cuando en ciertos momentos quiero saber cómo se dice una determinada palabra les pregunto a ellos y ellos me miran y se ríen. Es en ese momento cuando me doy cuenta de que de ese acercamiento emergió una expresión lingüística” (E1, AS1, L129-137) la actora social dos (2) también visualiza su escenario escolar como riqueza cultural y le da valor a este aspecto cultural de inclusión indicando que “tener dentro del aula niños de otras culturas y más aun siendo afro, wayú, venezolanos podemos decir que tenemos una riqueza cultural muy significativa que le va a servir a nuestros estudiantes en el aprendizaje de sus orígenes, raíces y saberes ancestrales” (E1, AS2, L1201-210).

Configurar un espacio educativo de inclusión étnico racial en la institución es

fundamental porque alcanza a todo el arco de la enseñanza, desde los niños de los primeros años a los estudiantes universitarios. Los aspectos étnico-raciales en la educación básica primaria abarcan la visibilización de la diversidad, la lucha contra el racismo estructural y el fomento de una educación intercultural. Es fundamental integrar materiales diversos, erradicar estereotipos desde temprana edad y revalorizar las identidades culturales para prevenir la discriminación

Por esa razón, para socio-construir individuos de manera integral es importante que el docente de Educación básica primaria vivencie los conocimientos adecuados en relación a la diversidad y su influencia en la realización de estrategias de estimulación motoras prácticas, tradiciones y cosmovisiones que diferencian comunidades. En el aula, esto implica respetar y valorar las diversas herencias, incluyendo el uso de lenguas maternas y saberes propios, de la que incrementen el aprendizaje infantil, proporcionen estrechar lazos afectivos y de socialización cada vez más efectivos, aumentando la calidad de las experiencias vividas y la adquisición de importantes conocimientos orientadas al desarrollo infantil.

Segunda categoría: perspectiva curricular desde una mirada a la diversidad cultural

Esta categoría emergió luego de un proceso de reflexión sobre los relatos de los actores sociales en relación con las diversas acciones acerca del currículo, como elemento epistemológico donde se comprende los contenidos estructurales que componen un nivel educativo, derivado del momento histórico que se vive y las características del contexto. Al respecto, los actores sociales plantearon algunas consideraciones referentes a este particular, donde emergieron expresiones como: “les enseñó a respetar ya que existe diversidad cultural, por lo que afianzo mucho la equidad, el auto estima entre ellos, teniendo en cuenta que cada uno aprende a su propio ritmo ese es el currículo” (E1, AS2, L1102-107). “En la institución se cuentan con algunos materiales para transformar el currículo que nos permiten trabajar

diversidad cultural e inclusión. Trato de realizar dramas donde se evidencien costumbres y tradiciones, presentación de títeres, representaciones artísticas en cuanto al baile (E1, AS2, L402-412).

La implementación de un currículo con pertinencia cultural permite rescatar, en un mundo globalizado, la realidad histórico cultural de los involucrados en el proceso educativo. Al promover, en un ambiente respetuoso de la diversidad y vinculado al contexto social en que se desarrolla el contexto educativo, una educación contextualizada responde objetivamente a las exigencias y necesidades del desarrollo individual y social del ser humano en el nuevo siglo. La búsqueda de un currículo pertinente implica cambios profundos que se orientan hacia la consecución de una nueva perspectiva dirigida a conseguir una reforma profunda del sistema educativo, tomando como ejes el aprecio y valoración por la cultura propia, la igualdad de oportunidades de acceso y el desarrollo de una educación basada en métodos constructivistas de educación significativa perspectiva curricular desde la diversidad cultural transforma el currículo de una herramienta homogeneizadora a una práctica social que valora, respeta y asimila las diversas cosmovisiones, saberes y tradiciones de los estudiantes. Busca una educación intercultural y pertinente que supere la inclusión simbólica, promoviendo la equidad, el pensamiento crítico y la construcción cooperativa del conocimiento.

En ese sentido, en las conversaciones establecidas con los actores sociales de la investigación surgieron algunas propuestas como es la necesidad de actualización pedagógica, el valor a la diversidad, necesidad de actualización docente, contextualizar los saberes, organización de estrategias de inclusión, la creación de un programa en la con consideración en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural, las cuales poseen un carácter integrador en beneficio de una calidad educativa para los estudiantes, para tratar de corregir las políticas erradas del ejecutivo nacional, donde la figura del niño de educación básica primaria necesita de un docente creativo con deseo de estar al día con los avances que este particular

requiere. Por ello es necesario revisar y repensar algunos aspectos de la formación de aquellos que están directa o indirectamente relacionados con los niños y niñas. Las experiencias en las etapas primaria del desarrollo humano (prenatal y primera infancia). Reconoce la coexistencia de múltiples culturas y tradiciones en un mismo entorno, superando la visión de una cultura única. La implementación de perspectiva curriculares requiere una reforma profunda que involucre a docentes y alumnos en un diálogo intercultural constante, donde la diversidad es vista como riqueza y no como una barrera.

De los relatos argumentados por los actores sociales en cuanto a esta categoría se tiene: “Lo que sí pudiera ser relevante en el currículo es la forma como cada maestra al momento de enseñar visualizar si se está logrando que el conocimiento realmente logra hacer una conexión significativa con lo que se le quiere transmitir de manera paralela con la cultura de los niños” (E1, AS3, L525-537). En este sentido, tenemos a padres y educadores como actores principales en proveerles a los niños y niñas todas las experiencias y recursos para que construyan su propio proceso de desarrollo. Para una propuesta efectiva en aula en lo que se refiere a la educación de la primera infancia, hay una significativa brecha, entre lo que saben los educadores acerca del desarrollo diversidad cultural y lo relacionado a lo étnico racial y lo que hacen en su práctica pedagógica.

Al mirar desde una perspectiva de estructuración y organización del desarrollo humano, tendremos mayor oportunidad de cerrar esta brecha y ver otras perspectivas curriculares tal como lo refleja en estas categorías el actor social 3. “La escuela debería de ceder espacios para llevar a cabo capacitaciones de formación que permitan a todo el personal docente ampliar un poco más la formación para que el trabajo sea más integral desde lo étnico (E1, AS3, L551-560). En relación con los actores sociales Lawson (2001) afirma que el desafío consiste en crear un nuevo paradigma que ajuste el aprendizaje natural con las tecnologías de punta. Analizar las discrepancias entre las actuales prácticas de enseñanza y las óptimas prácticas de

aprendizaje, no hay que responder por qué no se puede hacer, sino más bien cómo se puede hacer. A futuro seremos no diseñadores de enseñanza, sino diseñadores de aprendizaje” (p. 62).

Tercera categoría: vision de una praxis educativa en las dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural

Esta categoría nace de los testimonios de los actores sociales, quienes dicen necesitar replantear el modelo educativo con una visión creativa donde se incorpore programa de inclusión replantear la pedagogía, hacia la enseñanza creativa y al desarrollo de la motricidad y experiencia multisensoriales para abordar las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial como primer bastión a esa meta, según los AS1 Y AS3 “hacer converger esos saberes ya que así, con los contenidos que se desarrollan en las diferentes asignaturas les va a ayudar a nuestros estudiantes a tener nuevos conocimientos comportarse diferente y a ser mejor persona. (E1, AS3, L638-650). “ejecuto actividades lúdicas y motricidad ya que el juego es una de las estrategias más relevantes en el aprendizaje de los niños” (E1, AS3, L638-650).

Indican que educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas innovadoras, originales, flexibles, con visión futurista, iniciativa propia y confianza en sí mismos; personas amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentando en su vida escolar y cotidiana por lo tanto formar sin que lo étnico racial sea un obstáculo formara niños creativos con alta autoestima y se evitara el racismo dentro de la escuela el AS1 expresa que los niños “son muy creativos en todo lo que representa la parte artística... (E1, AS1, L177-179). Así mismo, educar en la creatividad es orientar el proceso de desarrollo personal hacia una mejor persona dentro de un contexto histórico social dirigido a la integración educativa.

En este orden de ideas, el desarrollo de la creatividad y en un proceso diverso

se evitará la exclusión coadyuva a la potenciación de las competencias cognitivas, afectivas, intelectuales y volitivas en contextos diversos, fomentando la empatía y la resolución de conflictos a través de una atmósfera creativa en coexistencia de múltiples culturas y tradiciones en un mismo entorno, superando la visión de una cultura única que se manifiestan para generar productos novedosos y de gran valor social, necesario. Por lo anterior, se puede afirmar que una educación desde la diversidad cultural se podrá identificar cualquier dificultad en el aprendizaje y generar la autorrealización. En ésta no solamente resulta valioso el aprendizaje de nuevas competencias, habilidades y estrategias de trabajo, sino también el desaprendizaje de una serie de actitudes y aptitudes que en determinados momentos cierran las opciones para ser creativos o impedir que otros lo sean.

De igual manera emerge de sus discursos la creación de un programa con visión al desarrollo de la motricidad y experiencia multisensoriales para abordar las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial a la educación básica primaria para ofrecer herramientas para la innovación vinculada a la promoción de cambio del enfoque asistencialista a una educación inclusiva, equitativa y respetuosa de la diversidad cultural, desde estos sentidos y significados, se evidencia la importancia que le atribuyen estos actores sociales a la relación entre la praxis educativa dificultades en el aprendizaje y lo étnico racial en la diversidad cultural.

Cuarta categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje en la dimensión étnico racial

Esta categoría emerge de las expresiones de los actores sociales con respecto a las diversas acciones y estrategias de estímulos para enfrentar dificultades en el aprendizaje y la superación barreras como estereotipos, racismo estructural y currículos descontextualizados, potenciando fortalezas como la diversidad cultural, la resiliencia y el bilingüismo. La clave es implementar pedagogías interculturales, adaptar el currículo, fomentar la representación docente y crear ambientes inclusivos

que valoren las experiencias previas de los estudiantes, que le permite enfrentar diversas situaciones, de igual manera hacen énfasis en educar bajo la multidisciplinaria que incluye a psicólogos, psicopedagogos, observación directa para determinar las necesidades específicas del estudiante. Por lo tanto, según las declaraciones de los AS1-2y 3 le dan un gran valor a la diversidad cultural en la calidad educativa, y en la formación de ciudadanos con pensamiento creativo, adaptar contenidos, metodologías y evaluaciones, promoviendo aulas inclusivas, interculturales y equitativas, evitando la exclusión simbólica de saberes, idiomas o contextos culturales distintos a la dominante.

Es de gran relevancia que se asuma con pertenencia el compromiso y el saber conducirse adecuadamente frente a los desafíos de la nueva educación, valorar además a quienes tienen necesidades especiales de atención, formar docentes preparados para diagnosticar y atender esos requerimientos de estimulación, la responsabilidad de educar para fomentar la cultura del respeto, y manejar grupos de trabajos bajo la consideración de una cultura más humana.

Los comentarios siguientes confirman estas aseveraciones y la selección de esta categoría emergente. “Dejar a un lado la discriminación y permitir que desarrolle su máximo potencial, aunque su ritmo de aprendizaje no sea igual. No todos los niños aprenden igual ni al mismo ritmo ya que depende de una gran variante como es el contexto en que se desarrolla no solo en el ámbito escolar sino familiar y racial.

(E1, AS1, L20-27) “que se visualice de verdad un acompañamiento sea el papá, la mamá o busquen ayuda con una persona que les pueda apoyar, ya que este acompañamiento es fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños. (E1, AS1, L73-77). Tenemos madres de familia que apoyan, pero les hace falta involucrarse más en el proceso de aprendizaje de los niños. (E1, AS3, L466-470). Las categorías que emergieron de los discursos se visualizan a continuación.

Figura 6

Categorías emergentes



Actor Social N° 1

Presentando al Actor Social N° 1:

Nace en Colombia en el Municipio de Ciénaga, es egresado de la Universidad Simón Bolívar, obtuvo su título en la especialidad de educación integral, es docente de aula y actualmente se desempeña como docente en la IED Thelma Rosa Arévalo

Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria

Esta categoría corresponde a las experiencias de la actora social, lo que siente e interpreta como producto de las vivencias y experiencia sobre el tema de sus actividades educativas en los problemas del aprendizaje considerando la diversidad cultural indicando que su conocimiento sobre el tema le ha permitido ejecutar en sus clases con calidad, porque los niños independientemente de su condiciones son dignos de igual oportunidades e indicó sentirse complacida de que se lleve a cabo investigaciones relacionadas con el tema.

Subcategoría: “necesidad de inclusión”

Para la actora social su sentir se inclina a la preocupación de que el proceso de inclusión signifique igual oportunidades y recursos para llevar efectivamente una educación de calidad con el afán que necesitan, en su narrativa refleja la preocupación a la diversidad de niños que tienen en el aula porque para ella todos son iguales, al respecto afirma lo siguiente:

“Los niños que nos llegan sean indígenas, afro, wayuu, venezolanos incluso la escuela y el maestro debe partir de una educación con calidad, que tenga los mismos derechos, oportunidades y recursos para llevar a cabo su proceso de aprendizaje. Las interacciones que ellos viven día a día dentro del aula escolar nos permiten como docente conocerlos no solo en el comportamiento que presenten a nivel institucional sino de manera inclusiva. (E1, AS1, L9-19). Al respecto la escuela debe ser clave en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Un fundamento básico de la escuela inclusiva, lo constituye el denominado principio de la normalización que postula la necesidad de que el niño se eduque en las condiciones más normales posibles, en el medio menos restrictivo, más socializador y desarrollador posible.

En relación con estos aspectos, autores como Echeita (2013), Unesco y otros

sustentan la idea de una escuela inclusiva, que no segregue a ningún niño a pesar de sus diferencias, que integra también a los niños con diferentes tipos de discapacidades se convirtió en una fuerte tendencia y hasta en política de gran número de sistemas educativos, declarada en documentos oficiales.

La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio; supone la aceptación de todos los estudiantes, exige la transmisión de nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículo común; exige una profunda reestructuración escolar que debe ser abordada desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, en constante desarrollo

Al respecto Echeita (2013), indica que los postulados teóricos, puede interpretarse como una forma ideal de concebir la educación de la niñez, sin discriminación, sin segregación, propiciando el máximo desarrollo de cada educando, donde cada cual encuentra la respuesta educativa que necesite. La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los escolares, en vez de que sean los escolares quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela, constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo. La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños. Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad (lo normal es que los seres humanos sean diferentes) y de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos.

Echeita (2013), asevera que, la educación inclusiva no solo postula el derecho

a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Incluir los niños, adolescentes y jóvenes es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y esto está indisolublemente vinculado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por las posibilidades que ofrece la escuela; la inclusión comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno. El proceso de inclusión pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, entre otras.

La educación inclusiva supone un modelo de escuela en el que los profesores, los estudiantes y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. Se pretende una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. Implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Se trata de una escuela en la que no coexistan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan discapacidad. Una escuela abierta a la diversidad como una institución flexible que debe ajustarse a las exigencias de sus alumnos, que brinde variedad de opciones educativas, de métodos, de procedimientos que se adecuen a las necesidades y potencialidades de cada educando y propicien su desarrollo. Al situarse al alumno y su desarrollo como centro de la actividad pedagógica, todo es susceptible

a cambios en función de ese fin.

Subcategoría: “conexión mediante el lenguaje”

Esta subcategoría resalta el valor que tiene el lenguaje para que el docente pueda crear un acercamiento con sus estudiantes si conoce y maneja su lengua materna puede ser un instrumento de comunicación que se inserta en un proceso social más complejo, en el que las palabras son un vehículo para la transmisión de las ideas, tal cual como manifiesta AS1 relata que ella trata de aprender la lengua Wayú porque son los grupos étnicos mayoritario en su escuela indicando que dominando su lengua siente más acercamiento con los niños, indica que el lenguaje constituyen uno de los mayores emblemas de la diversidad humana, pues revelan las sorprendentes diferencias con las que los seres humanos sabemos percibir y relacionarnos con el mundo y darle sentido. También indica que son las exquisitas bibliotecas existentes, en las que hallamos la historia colectiva, el conocimiento, la mitología y las percepciones de todo un pueblo.

Sin embargo, según UNESCO (2020) esta diversidad se está perdiendo a un ritmo alarmante. Algunos expertos se atreven incluso a afirmar que el 90% de las lenguas del mundo están en riesgo de extinción. En tal sentido es bien sabido que las lenguas mueren porque la gente deja de hablarlas debido a presiones sociales, cambios demográficos y fuerzas externas, como la colonización, y el capitalismo globalizado a que dio lugar posteriormente, han sido tal vez la principal causa de la desaparición de lenguas en la historia de la humanidad, esta supresión cultural es una gran amenaza para millones de niños, niñas, familias, comunidades indígenas de Colombia al respecto la AS1 rememora “como docente más que una anécdota siempre ha sido de gran interés y necesario aprender de manera fluida el idioma wayuu, que es uno de los grupos étnicos que más predominan en la escuela eso une” (E1, AS1, L126-130) “Han llegado niños que están acostumbrados a comunicarse entre ellos en su lengua y usan muy poco el español, y cuando en ciertos momentos

quiero saber cómo se dice una determinada palabra les pregunto a ellos y ellos me miran y se ríen.

Es en ese momento cuando me doy cuenta de que de ese acercamiento emergió una expresión lingüística” (E1, AS1, L132-137) todos estos relatos dejan entrever que el docente no debe ver a los niños/as wayuu como tábulas rasas o recipientes vacíos que deben ser llenados de conocimientos. Hoy se sabe que el niño construye conocimientos desde el hogar con sus múltiples encuentros con la familia, la comunidad y con los medios de comunicación masiva. El docente debe conocer la evolución de la lengua escrita desde el nivel presilábico hasta el nivel alfabético, manejar con claridad los procesos de aprendizaje de los aspectos formales de la lengua escrita, como la ortografía, los signos de puntuación, la segmentación y la orientación espacial; inclusive, debe descubrir cómo los niños van diferenciando los números de las letras, lo que es frecuente ver en sus escritos de educación básica primaria el docente debe involucrarse con los niños y adoptar un nuevo paradigma en cuanto a la concepción de aprendizaje de la lengua escrita y, consecuentemente, de la enseñanza.

La educación intercultural bilingüe, como modalidad del sistema educativo, requiere, para su éxito, de un entramado de aspectos complejos si realmente se quiere preservar la diversidad cultural de los pueblos indígenas, y diferentes grupos sociales en la institución unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena esta modalidad requiere de docentes indígenas que reúnan el perfil profesional, que estén comprometidos con las causas de sus pueblos y convencidos de la importancia de educar en el respeto a la diversidad. Asimismo, requiere de políticas lingüísticas coherentes para la preservación de las lenguas indígenas y para la alfabetización progresiva y adecuada en castellano.

Subcategoría: “identidad y orgullo cultura”

En relación con la información suministrada por la actora social (AS1), se

evidencia que los docentes de la institución sienten que sus estudiantes son muy creativos y tienen desarrollados vía para expresar sus pensamientos, emociones e ideas de manera única, mediante trabajos con arcillas considerando tradiciones, esta docente deja ver entre líneas que los niños sienten orgullo y emoción al presentar su trabajos, lo que como docente tiene claro del valor de desarrollar en estos estudiantes la creatividad porque sabe que les brinda oportunidades únicas para explorar su imaginación y desarrollar habilidades que necesitarán en un futuro, proporcionando a los niños un medio seguro y constructivo para expresar sus emociones. La expresión artística fomenta la comunicación emocional, permitiendo que los niños den forma a sus sentimientos de una manera que va más allá de las palabras. Además, las actividades creativas en grupo fomentan el desarrollo social al enseñar a los niños a trabajar en equipo, escuchar y respetar las opiniones de los demás, algo esencial para su futuro como personal.

Al respecto la AS1 cuenta “Este tipo de estudiantes son muy creativos en todo lo que representa la parte artística, trabajando con la arcilla representan cosas que la mayoría de las veces lo sorprenden a uno ya que van de la mano con sus tradiciones y cultura ancestral” (E1, AS1, L177-182). La identidad y el orgullo son únicamente dos características de muchas que determinan la personalidad del individuo, pero son de las más profundas y de las que más influyen en su comportamiento y éxito. El orgullo y la identidad marcan particularidades en el individuo que lo hacen único; son dos factores que distinguen de manera definitiva su personalidad, su forma de enfrentar y de ver la vida y su proceso de toma de decisiones. Es de resaltar que un individuo se sienta con gran orgullo por lo que es y ha conseguido y se sienta plenamente identificado y contento con sus orígenes y con los grupos a los que pertenece, lo hará una persona con mucha fortaleza y confianza, lo que le permitirá explotar de manera exitosa sus características personales

Categoría: perspectiva curriculares una mirada una mirada a la diversidad

cultural

Esta categoría corresponde a las experiencias de la actora social, lo que interpreta como producto de las prácticas educativas sobre el tema de dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural y la configuración y organización del currículo en la especialidad de Educación básica primaria

Subcategoría: “valor a la diversidad”

El escenario en la institución unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena posee diversas particularidades, por su orientación a la coexistencia de grupos humanos con características físicas (raza) y herencias culturales (etnia) diferenciadas, como costumbres, lengua y valores. Esta dimensión es crucial para la identidad, la riqueza cultural y el desarrollo social, aunque también puede generar conflictos si no se gestiona con inclusión, el accionar filosófico debe estar sujeto a la pedagogía, donde el estudiante y docentes se sientan cómodos reduciendo los prejuicios y estereotipos para un buen convivir romper estigmas para poder fomentar el respeto mutuo. Este conocimiento contribuye a la creación de una sociedad más inclusiva y justa, donde cada persona tiene la oportunidad de ser valorada independientemente de su origen cultural.

Evidenciando el sentimiento de la actora social número uno AS1, donde, pude conocer afirmaciones de añoranzas de lo que fue el Ministerio de Educación Nacional lo que actualmente plantea la AS1 narra: “En nuestro que hacer educativo el Ministerio de Educación Nacional se plantea en todo momento que debe haber igualdad en el ámbito educativo para todos nuestros estudiantes independientemente pertenezcan a otra cultura por ello la importancia de reconocer la diversidad cultural” (E1, AS1, L4-10).

La situación descrita anteriormente, me lleva a reflexionar acerca de la relación ontológica que hace referencia al fenómeno social observado, el cual suscita en los

diferentes escenarios de educación básica Primaria, donde a través de los diálogos intersubjetivos se interpreta cómo los docentes de educación sufren interferencias en el proceso pedagógico, en muchas ocasiones por la carencia de herramientas didácticas que tenemos los docentes frente a las necesidades cognitivas, afectivas y económicas de los niños , pero también a pensar cómo se sienten estos niños ante la diversidad en su aula de clase y el entorno de la institución.

Subcategoría: “contextualización de saberes”

En este segmento, para la actora social es primordial la construcción de contenidos basado en lo que los estudiantes conocen, para poder conseguir grandes logros considerar las sapiencias tradicionales saberes, habilidades y técnicas que conforman un entendimiento de la realidad de una comunidad y son parte de la cosmovisión identificando climas, ciclos de las plantas, temporadas de frío o lluvia, hábitos de animales e insectos, de observar y experimentar con las plantas y animales, obtienen alimentos, materias primas, herramientas, que en conjunto forman parte de la identidad cultural y se expresa de diferentes maneras: la gastronomía, el vestido, costumbres, tradiciones, lenguaje, celebraciones, ritos y mitos, técnicas y procedimientos.

Estos aspectos son considerados por esta AS1 quien describe el proceso de sus clases y les imprime un gran valor a las temáticas identificada en cada niño es así que describe: “Para iniciar una clase con mis estudiantes parto de un saludo, una dinámica, para luego caer en la temática a abordar apoyándome en videos, cuentos, imágenes que se visualice su vivir, su cotidianidad dentro de su contexto lo cual hace que la clase sea participativa y amena para ellos” (E1, AS1, L95-100) “desarrollando temáticas con un lenguaje que no sea rebuscado sino acorde a su edad y usando situaciones que hayan vivido o que viven dentro de su comunidad y así lograr una clase participativa y con mucha motivación para ellos. Teniendo en cuenta estos aspectos logro desarrollar un aprendizaje significativo” (E1, AS1, L115-122).

Desde esta narrativa, vale decir como la gran mayoría de las comunidades indígenas han preservado los saberes ancestrales mediante un proceso de transmisión del conocimiento teórico y práctico que se entrama en sus labores cotidiana del trabajo agrícola y pecuario, el cual se lleva a cabo mediante el uso de técnicas tradicionales que no afectan la naturaleza y que pueden ser realizadas de forma continua, de manera sostenible en tiempo dado que no produce ningún deterioro a la biodiversidad.

Subcategoría: “necesidad de actualización docente”

El escenario de la institución posee diversas particularidades, porque existen variedad de grupos no solo Wayú que según AS1 es la mayoría sino también, afrodescendiente, venezolano entre otros, evidenciando la necesidad de actualización docente para enlazar dicciones inherentes a las necesidades de estos grupos sociales. Al respecto AS1 expreso: “Creo q es mi anécdota que más recuerdo. Pero hablando un poco más a nivel institucional podemos evidenciar la necesidad de actualización docente vincular dentro de mi trabajo pedagógico expresiones innatas de ellos con el fin de lograr un fortalecimiento dentro del contexto educativo del niño” (E1, AS1, L137-142).

Desde mi accionar profesional y atendiendo a las diferentes corrientes pedagógicas, he evidenciado que el currículo se ha preocupado por dar respuestas de tipo filosófico a través de la búsqueda del conocimiento, pero que muchas veces dejamos de lado el aspecto subjetivo del estudiante. Además, he observado que los docentes en la institución no estamos completamente formados con las herramientas necesarias para abordar la pedagogía dirigida a las primeras etapas del niño.

En tal sentido, Flórez (2005) afirma que “la pedagogía estudia y propone estrategias para lograr la transición del individuo del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre” (p. 18). Por consiguiente, el momento histórico que vivimos se caracteriza entre otras cosas por

el establecimiento de nuevas corrientes filosóficas que tienen por centro de atención al hombre como un ser integral, razón por esta, la pedagogía debe incorporar criterios netamente, inclusivos, humanistas y constructivistas, en concordancia con las demandas sociales actuales de la educación en la institución unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena

Subcategoría: “falta de herramientas pedagógicas”

En relación con la información suministrada por AS1, se evidencia que los docentes, no cuentan con las herramientas necesarias para que exista una cohesión entre los lineamientos emanados por el gobierno en cuanto la formación y actualización del docente. Es así como las escuelas deben desarrollar propuestas para estudiantes ejecute sesiones de clase y aulas más dinámicas, donde sin duda la tecnología juega un papel fundamental que conllevara al mejoramiento y la superación de dificultades en áreas que históricamente han sido complejas de enseñar y de aprender, y donde la diversidad cultural y lo étnico racial debe ser vista como oportunidad para visualizar las necesidades, y las dificultades en el aprendizaje y gustos, habilidades y cualidades de los estudiantes, debe haber propuestas claras para el aprendizaje colaborativo mediado por entornos significativos, que potencien la apropiación de las diferentes temáticas dentro del área y posterior contextualización para generar la motivación que se requiere y así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes estos planteamientos las narrativas de la AS1 indica: Considero que la institución debería de dotar más este tipo de recursos y herramientas para optimizar nuestro trabajo. Contamos con algunos recursos educativos para proyectarles videos, televisores, video ben, y nosotros los maestros siempre llevamos láminas, folletos educativos donde se evidencia diversidad cultural (E1, AS1, L146-153). En consecuencia, la comprensión del espacio educativo dentro del currículum de la educación primaria adquiere una dimensión amplia, creativa y reflexiva, debido a que

integra a otros ambientes en los cuales se desenvuelven los niños y las niñas, generando un auténtico diálogo pedagógico, a partir del cual van sugiriendo preguntas, comentarios, observaciones y exploraciones activas que contribuyen en la progresión de los aprendizajes.

Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial

Esta categoría corresponde a las experiencias de la AS1, en cuanto a las acciones pedagógicas a considerar para una educación de calidad, resaltando que es de vital importancia que se considere un elemento presente en el currículo el contexto intersubjetivo del estudiante, ya ello constituye una realidad única e irrepetible dentro de las vivencias de cada individuo, que por supuesto afectará en el rendimiento académico y por ende en su devenir como adulto. Como docentes, debemos fomentar el carácter holístico del ser humano, porque no nos relacionamos con máquinas, sino con organismos individuales que sienten a diario y que padecen distintas problemáticas y más que todo en el docente formadores de niños diversos con valores diferentes

En el plano personal, el docente debe fomentar las relaciones interpersonales con sus estudiantes, así como también promover el trabajo en equipo, donde el escenario académico sea armónico, proporcionando una óptima calidad educativa a todos los agentes ligados al proceso. Es verdad que la educación es la institución más importante de la sociedad contemporánea porque, entre otros aspectos, mediante ella se lleva a cabo la acción de la transmisión del conocimiento y, con ello, la posibilidad de sobrevivencia y trascendencia del género y de la cultura. A través del conocimiento es posible descubrir nuevas alternativas para lograr una mejor estancia en la tierra y una vida mayormente dignificante. Mediante el conocimiento el ser humano ha logrado evadir problemáticas de sobrevivencia de su especie. La praxis educativa es la representación clara de estas herramientas necesarias para facilitar la adquisición y

transmisión de los conocimientos

Subcategoría: “creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía”

En este segmento, para la actora social es primordial el preparar mediante un programa en educación básica primaria actividades o construcción de programas que conlleve al proceso de inclusión, para poder obtener hermosísimos resultados en su, situación que se genera enseñanza de lenguaje, actividades nociones de asignaturas psicología educativa, evolutiva, para focalizar con más astucia cualquier problema en el aprendizaje entre otras, pero ve con cierta timidez la creación de un programa de índole al estudio de las cultura en las dimensiones étnico racial y sus bondades.

“En nuestra escuela todos los años son diferentes, Es decir, hay años que tenemos grupos con madres muy comprometidas en el apoyo en casa y en el trabajo colaborativo a nivel institucional. Esto nos ayuda a fortalecer nuestro proceso de enseñanza que va de la mano con el padre de familia. Pero en el futuro el gobierno debe crear un programa que haya inclusión más pluralidad es decir un cambio en la educación básica primaria” (E1, AS1, L185-193) Por lo anterior, se comprende que, con el apoyo de los avances científicos, se plantea una nueva concepción de aprendizaje multicultural con base en nuevas estrategias, teniendo en cuenta el pensamiento crítico independiente, divergente, holístico innovador y creativo; son estas dos características que distinguen el verdadero aprendizaje.

Categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje

En esta categoría, la AS1 visualiza las dificultades del aprendizaje preferiblemente como perturbaciones del aprendizaje que afectan la capacidad del niño de recibir, procesar, analizar o almacenar información, lo que pueden causarle dificultades para leer, escribir, deletrear o resolver problemas matemáticos, viéndolos como un desafíos para el estudiante y maestro es según AS1 un tema que preocupa al gobierno, a la comunidad, a las familias para la actora social es fundamental

considerar también las fortalezas, indica que existen dos estudiantes con dificultades visibles de aprendizaje, pero no tienen ninguna condición de discapacidad.

Subcategoría: “creación de aulas con aprendizaje multicultural”

Al respecto AS1 sugiere creación de espacios donde los niños se sientan en confianza donde no haya discriminación como hablan, se visten o desarrolle la convivencia la AS1 percibe que los ritmos de aprendizaje son variantes y depende de su experiencia con el entorno a lo que afirma: “Dejar a un lado la discriminación y permitir que desarrolle su máximo potencial, aunque su ritmo de aprendizaje no sea igual. No todos los niños aprenden igual ni al mismo ritmo ya que depende de una gran variante como es el contexto en que se desarrolla no solo en el ámbito escolar sino familiar y racial. Respecto a cuál aprende más rápido, mi experiencia docente me dice que cada estudiante edifica su aprendizaje a través de sus experiencias lo que me lleva a elaborar estrategias a nivel pedagógico que sean creativas, pero a la vez con un punto de vista inclusivo” (E1, AS1, L185-193).

Desde esta perspectiva, el aula de clase es un escenario donde participan varios sujetos que pertenecen a diferentes culturas, usan sus propios lenguajes, conocimientos y expresan sus visiones del mundo. Esto requiere que los docentes seleccionen estrategias pedagógicas y comunicativas relacionadas con las características de los estudiantes para facilitar así el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Morín (1999), el hombre tiene una dimensión física, es decir, es un cuerpo viviente, un cuerpo con unas características propias, un cuerpo que posee una mente. Gracias a esta última el ser humano transforma su realidad y crea cultura, entendida ésta como el conjunto de tradiciones, costumbres, formas de pensar, maneras de representación que se convierten en un legado para la humanidad.

La AS1 narra la necesidad de involucrarse más en las acciones que tiene los niños en la cotidianidad, lo que permitiría conocer más de primera mano las costumbres de que le dan la oportunidad al involucrarse y de esta manera organizar

estrategias que genere empatía, respeto a las diferencias entre otros. Al respecto AS1 narró “uno de conocer un poco más acerca de sus costumbres, prácticas culturales y más aún si estamos día a día con ellos compartiendo, nos da la posibilidad de conocer de cerca sus vivencias a tal punto que nos remonta a sus orígenes ancestrales” (E1, AS1, L139-44)

El reconocer las condiciones cósmica, humana, física, cultural del hombre lleva a identificar que cada uno es un sujeto único en este mundo y que a la vez la humanidad es única en este cosmos. En este sentido, las dificultades en el aprendizaje no son atributos exclusivos de los aspectos intrínsecos que pueden influir en el rendimiento del alumno, ignorando involuntariamente aquellos factores que repercuten significativamente, como los escolares, familiares y socioculturales. En palabras de Cárdenas (2004), se puede advertir que el ser humano produce un aprendizaje de forma activa mediante la interacción dentro de un medio social único; concibiendo a la familia como un sistema de organización, de comunicación y de estabilidad que puede influir decisivamente en su aprendizaje. Es allí donde se evidencia el valor que esta versionante le da a la familia de estas narraciones surge la siguiente categoría que a continuación se menciona

Subcategoría: “participación familiar y comunitaria”

Esta subcategoría hace hincapié al gran valor que tiene la participación familiar activa constituye es un componente fundamental en los procesos de inclusión educativa en todos los niveles y modalidades de la educación especialmente en la atención de estudiantes con dificultad o desafíos en su proceso de aprendizaje. “Considero que todos los docentes enfrentamos en todas las escuelas la misma situación con los padres de familia. Lo que solicitamos siempre en las reuniones es apoyo en casa, que se visualice de verdad un acompañamiento sea el papá, la mamá o busquen ayuda con una persona que les pueda apoyar, ya que este acompañamiento es fundamental en el proceso de aprendizaje de los niños (E1, AS1,

L69-77). “Durante todo el año escolar lo que busco es ahondar en cada uno de los saberes previos que ellos traen respecto a valores, costumbres sin olvidar sus costumbres y orígenes su familia de donde proviene con el fin de perfilarlos y educarlos de acuerdo con los objetivos trazados como maestra (E1, AS1, L86-91).

El acompañamiento que brinda la familia en el desarrollo académico, emocional y social de sus hijos fortalece su integración dentro de la comunidad educativa, es indispensable construir una cultura escolar asertiva basada en valores, ética y corresponsabilidad, donde se reconozca a las familias como aliadas estratégicas para eliminar barreras y promover una comunicación abierta y continua entre escuela y familia como pasos esenciales para garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y participativa para todos los niños y niñas en su núcleo escolar y familiar.

Deben ejecutarse los ajustes curriculares y las decisiones en el orden técnico profesional y organizativo que sean necesarios en la escuela, para lograr la atención diferenciada y personalizada a los escolares. Entre otras condiciones para llevar a cabo la atención a escolares con necesidades educativas especiales, se consideran las llamadas adecuaciones de acceso al currículo como son el equipamiento, muebles especiales y otras, así como la participación activa de la familia de los escolares en el proceso de toma de decisiones y en su puesta en práctica, por la importancia desarrolladora que tiene la coordinación y sistematización de las influencias educativas.

Se sostiene el criterio de que antes de hablar de escuela inclusiva, multicultural e integración escolar, de derecho a la educación o de educación de calidad para todos, es necesario lograr el verdadero carácter universal de la educación. Las escuelas tienen deben tener carácter gubernamental, donde no existe ningún tipo de segregación por razones de sexo, raza, creencia religiosa o por el cargo o posición que ocupan los padres. La búsqueda de una óptima combinación entre cantidad y calidad ha sido objeto de ocupación permanente del sistema educativo; la discusión

sobre la igualdad y la equidad lleva a mostrar la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano. Específicamente en la institución Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, Municipio de Varela Departamento del Magdalena.

A continuación, se presentan Tablas por cada categoría que sintetizan sus correspondientes Subcategorías y los atributos, que definen los incidentes que expresan el sentido que se les otorgó a los significados expresados por la actora social uno (1)

Tabla 7

Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria

Subcategoría		Atributos
"Necesidad de Inclusión"		Insuficiencia de textos, falta de recursos, docentes bilingües. investigaciones, comunicación.
"Conexión mediante el Lenguaje"		Capacidad de aprendizaje, lecturas habla wayú, actualizadas, talleres, respeto, costumbre, hechos histórico
Identidad y Cultura"	Orgullo	Conocimiento profundo, Ser, Hacer, Conocer y Convivir, bailes, ritos, leyendas, historia, ambientes agradables.

Tabla 8

Categoría: perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural

Subcategoría		Atributos
Valor a la diversidad"		Capacidad de aprendizaje, lecturas actualizadas, talleres, seminarios, organizar
"Contextualización saberes"	de	El currículo, conocimientos, entorno cultural, experiencias, articulación, valores, respeto.
"Necesidad Actualización Docente"	de	El currículo actualizado, conocimientos, talleres, seminarios, posgrado, educación intercultural, invitados especiales, intercambios culturales, educación bilingües.

"Falta de herramientas pedagógicas"	Conocimiento, mapas, barreras culturales, textos, computadoras, implementos deportivos, multimedios.
-------------------------------------	--

Tabla 9

Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial

Subcategoría	Atributos
"Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía"	Capacidad de aprendizaje, red de apoyo integrar, diversidad cultural, currículo, conocimiento. Habilidades del pensamiento conocimiento profundo, textos, debate, talleres.

Tabla 10

Categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje

Subcategoría	Atributos
"Creación de aulas con aprendizaje multicultural"	Capacidad de aprendizaje, Habilidades del pensamiento, utilizar aprendizaje colaborativo, debates abiertos y proyectos de investigación celebraciones, experiencias, respeto, abordar prejuicios y celebrar la diversidad, festivales gastronómicos, jornadas culturales para construir un sentido de comunidad, literatura, equidad.
"Participación familiar y comunitaria"	Expresar emociones, inteligencia, diálogos, respeto, relaciones afectivas, red de apoyo, toma de decisiones compartidas, equidad, compromiso.

En la tabla que se presenta a continuación, se entretajan los resultados del proceso de categorización de cada categoría con sus respectivas subcategorías que emergieron de las entrevistas realizadas a la AS1 uno (1). Así puede visualizar cada categoría cuatro (4) y sus correspondientes subcategorías nueve (9).

Tabla 11

Actor social uno (1). Categorías y subcategoría del fenómeno: Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde

las voces áulicas de Básica Primaria

Categorías Emergentes							
Aspectos Étnicos Racial en el Escenario Básica Primaria	Perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural	una mirada a la	una	Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial	Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje		
Subcategorías							
“Necesidad de Inclusión”	de	“Valor a la diversidad”		“Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía”	“Creación de aulas con aprendizaje multicultural”		
“Conexión Mediante el Lenguaje”	el	“Contextualización de saberes”	“Necesidad de Actualización Docente”		“Participación familiar y comunitaria”		
“Identidad y Orgullo Cultura”		“Falta de herramientas pedagógicas”					

Actor Social N° 2

Presentando al Actor Social N° 2:

Nace en Ciénaga Magdalena, es egresada del Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional Humberto Velasquez García INFOTEP, obtuvo su título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en matemáticas, es docente de aula y actualmente se desempeña como docente de aula con 20 años de servicio en la IED Thelma Rosa Arévalo.

Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria

Esta categoría corresponde a las experiencias de la AS2, lo que estima y expone en su narrativa es que el aula de clase que asume es muy diversa porque tiene niños de etnia Wayú, Venezolanos, y afro resalta que estos revelan una riqueza y un gran capital cultural en la institución al simbolizar que tienen costumbres, rituales,

expresiones diferentes por ser diferentes grupos, el AS2 indica que el docente en este contexto debe ser muy observador e involucrarse efectivamente con los niños en su proceso de aprender para poder desarrollar en ellos habilidades en la lectura y escritura entre otras habilidades.

Subcategoría: identidad y orgullo cultural

En relación con la información suministrada por la actora social (AS2), se evidencia que los docentes de la institución sienten que sus estudiantes son niños que expresan diferentes formas de expresarse, costumbres, en su aprendizaje y algunos vienen con muchas habilidades las cuales se pueden desarrollar aún más con el acompañamiento permanente reconociendo en todo momento su identidad cultural, demuestran sentirse orgullosos al mostrar habilidades en el baile música entre otros.

El docente debe ser meticuloso para no confundir algunas gestos o postura con descortesía de los estudiantes al respecto la AS2 asienta: “Tener dentro del aula niños de otras culturas y más aun siendo afro, wayú, venezolanos podemos decir que tenemos una riqueza cultural muy significativa que le va a servir a nuestros estudiantes en el aprendizaje de sus orígenes, raíces y saberes ancestrales. Los docentes a través de la observación y seguimiento que realizamos a cada uno de ellos vemos que todos los niños son diferentes, en su forma de expresarse, costumbres, en su aprendizaje y algunos vienen con muchas habilidades las cuales se pueden aún desarrollar más con el acompañamiento permanente reconociendo en todo momento su identidad cultural” (E1, AS2, L201-221).

Otro de los grandes retos que permite sentir orgullo por su identidad es la integración en los grupos minoritarios que conserven su identidad cultural y, al mismo tiempo, mantengan un contacto fluido y de calidad con la cultura mayoritaria, buscar la asimilación y evitar la separación y la marginación. Según López Melero, M. (1997) “educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un

modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todo el alumnado en su diversidad” Además, los que se deben incorporar la educación en valores de forma transversal. Al respecto AS2 describe que:

“La actitud y comportamiento de cada niño es diferente, Algunos asumen con interés y motivación la escucha de la clase, otros de repente asumen posturas y realizan gesticulaciones innatas de ellos lo que de repente en algún momento lo conversé con las mamás y en la medida que fui conociéndolos más de cerca me di cuenta de que era su forma de actuar y comportarse más no una falta de interés por la clase” (E1, AS2, L384-398).

Subcategoría: trabajo colaborativo como inclusión

El trabajo colaborativo en las etnias es una práctica ancestral y comunitaria basada en el esfuerzo conjunto, la reciprocidad y la toma de decisiones colectiva para construir infraestructura o resolver necesidades locales. Estas formas de organización promueven la cohesión social, la identidad cultural y el bienestar común sobre el individual los trabajos de los centros educativos no debe limitarse a los alumnos. La colaboración con sus familias y entorno más próximo es fundamental para lograr progresos reales. En función de cada caso se determinó si también es necesario estar en contacto con otras instituciones como los servicios sociales municipales, atención temprana o centros especializados en altas capacidades.

En estos párrafos la AS2 está clara del valor de la cooperación y organización de los grupos porque describe el trabajo que hacen tanto hombre como las mujeres y hace hincapié que es organizado en grupos sin discriminación a los que rememora

“los enseñó a contar con ese recurso, ya que la población en la que están tanto mujeres como hombres trabajan en fincas y ese es su trabajo el cultivo y cuidado del guineo para la venta nacional y a su vez exportar. Los organizo en grupo y les asigno una actividad donde se evidencie un trabajo colaborativo entre otras

actividades. Si vemos en ese tipo de actividades trabajo a la vez inclusión, respeto a la diferencia cultural (E1, AS2, L313-328).

Categoría: perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural

En esta categoría AS2 detalla como la institución escolar se convierte en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejerciten en los valores democráticos y de la diversidad. Desde este enfoque, la escuela intercultural es inclusiva y viceversa, la AS2 expresa que los saberes populares y lo que el niño trae en cuanto expresiones orales, tradiciones juegos otros se convierten en insumos para contextualizar sus estrategias pedagógicas indica que la institución debe ser gestora de valores y actitudes que aseguran una convivencia en la diversidad personal y cultural libre, pacífica, respetuosa y no discriminatoria una educación intercultural entendida como actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, promoviendo una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural, legítima en su diferencia de allí surge lo siguiente que a continuación pronuncia AS2

Subcategoría: contextualización de saberes

“Desde mi punto de vista pedagógico, puedo conocer y visualizar a través de ellos saberes propios de su identidad cultural, como sus expresiones orales, tradiciones, juegos lo cual emerge desde el contexto escolar real convirtiéndose así mismo en un insumo pedagógico de gran relevancia. En la medida que yo como docente incorporo estrategias para que el proceso de aprendizaje sea congruente con las competencias, este aprendizaje se ve fortalecido el cuál debe articularse a nivel curricular con el fin de que se visualice lo étnico y de esa forma se evidencie un aprendizaje significativo el cuál se contextualizo de acuerdo con la comunidad educativa (E1, AS2, L240-263). “Presentarle a los niños videos que permitan identificarse con su cultura, cuentos, juegos permite el conocimiento ancestral para

los otros estudiantes, esto me permite que los niños aprendan a valorar realmente la diversidad” (E1, AS2, L271-278).

Según UNESCO (2001) “los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, es decir, si se trabajan los temas de la identidad, si se les reconoce a los alumnos sus experiencias, saberes previos y visiones de mundo. La formación para la convivencia intercultural implica enseñar no sólo sobre otras culturas, sino también que existen distintos puntos de vista, estilos comunicativos e interpretaciones de la realidad; enseñar a resolver conflictos que surgen de las diferentes posiciones; enseñar a reconocer los derechos propios tanto como los de otros; y enseñar cómo se han dado históricamente” (p 58) según el autor precitado existe la necesidad de robustecer la igualdad cultural del niño creando ambiente propicio para constructivo de aprendizajes desde su entorno y experiencia que traen desde su hogar permitir intercambios con sus compañeros donde se sientan reconocido sin perder sus raíces culturales entender sus códigos culturales al interpretar su realidad es un gran reto escolar y familiar.

Subcategoría: estrategia de inclusión y diversidad cultural

Para AS2 esta subcategoría implica implementar políticas y recursos para promover una cultura dirigida a los niños donde la inclusión y diversidad sean la columna vertebral del proceso aprender y enseñar de comunicación abierta sin sesgo donde no solo aumentar la representación de diversos orígenes, etnias, géneros y edades, sino crear un entorno de apoyo, colaboración y respeto, diseñado para fomentar la innovación y aprovechar las habilidades de los niños e inclusive poder detectar rasgos de dificultad que presenten en el proceso de aprendizaje. Es así como AS2 apunta:

“En la institución se cuentan con algunos materiales que nos permiten trabajar diversidad cultural e inclusión. Trato de realizar dramas donde se evidencien costumbres y tradiciones, presentación de títeres, representaciones artísticas en

cuanto al baile y de esa forma afianzar la cultura ancestral y a la vez proporcionarles a los otros niños más conocimientos respecto a la diferencia cultural (E1, AS2, L403-415).

Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial en la diversidad cultural

Esta categoría corresponde a las experiencias de AS2, en cuanto a las acciones pedagógicas a considerar para una educación de calidad, resaltando que es de vital importancia que se considere un elemento una enseñanza creativa basada en la diversidad cultural porque esto constituye una realidad única e irrepetible dentro de las vivencias de cada individuo, que por supuesto afectará en el proceso de aprender. Como docentes de la institución, debemos fomentar el carácter holístico del ser humano, ya que no nos relacionamos con máquinas, sino con organismos individuales que sienten a diario y que padecen distintas problemáticas especialmente en los niños. En el plano personal, el docente debe fomentar las relaciones interpersonales con sus estudiantes, así como también promover el trabajo en equipo, sobre todo en la donde el escenario académico sea armónico, proporcionando una óptima calidad educativa a todos los agentes ligados al proceso sin distinción de raza, credo, o cultura.

Subcategoría: hacia la enseñanza creativa

En esta subcategoría la actor social representa un modelo creativo considerando una analogía en el este proceso, sea con videos, cuentos, narraciones, incluso invitar a personas de su misma comunidad “establecer relatos contados a manera de dialogo pero que a la vez nos transmiten experiencias vivida... (E1, AS2, L345-356) al referirse que allí existen actividad de innovadora que permite activar la curiosidad y creatividad, añora un ambiente con recursos colores, figuras, donde debe prevalecer valores como el respeto, la convivencia y el amor.

Destaca la gran necesidad de modificar la praxis educativa con una mirada más creativa de allí que la actor social invocó lo siguiente “tienes un grupo de estudiante donde predomina la diversidad cultural, debemos partir de la enseñanza creativa sus necesidades e intereses al momento de planear. Para ello debemos de buscar una serie de recursos y herramientas que nos faciliten este proceso, sea con videos, cuentos, narraciones, incluso invitar a personas de su misma comunidad “aparte de tener la posibilidad de una información veraz acerca de costumbres, raíces y tradiciones (E1, AS2, L345-356).

“En el proceso de lectura me apoyo con textos con imágenes, estableciendo procesos análisis y comprensión lectora mediante situaciones que ellos puedan identificar, es decir si estamos en la reproducción de la gallina como tema central presentarle una secuencia de imágenes ellos tendrán que colocar el número uno, dos o tres de acuerdo al proceso y ahí estamos trabajando memoria, análisis y comprensión ser creativos (E1, AS2, L403-415). Lo anteriormente descrito, hace suponer que el reto de las escuelas del siglo XXI es ser creativa e inclusiva, haciendo visible la diversidad y la interculturalidad. Los manuales de texto, temas, imágenes, lecturas entre otros recursos como soporte del aprendizaje en las aulas escolares, deben ser un reflejo de la realidad social.

Subcategoría: creación de un programa de inclusión y replantear la pedagogía

En este segmento, para la actora social es primordial la influencia y la fuerza que le imprime construcción de programas que conlleve al rediseñar la enseñanza para valorar la diversidad, eliminando barreras de aprendizaje mediante métodos flexibles, capacitación docente continua y un enfoque en el diseño universal. Replantear la pedagogía implica adoptar metodologías activas, tutorías entre iguales y tecnologías accesibles, transformando el aula en un entorno equitativo y respetuoso, para poder conseguir grandes logros, situación que se genera preparando a los docentes entre otras.

Es de resaltar que el docente debe abordar una serie de situaciones en la etapa donde el niño de básica es un período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, cultura, valores que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos el hecho de que en esta edad las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que pueda hacerse sobre dichas estructuras, y, por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de las mismas.

Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, precisamente por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración. Al respecto la siguiente narrativa de la AS2 confirman las reflexiones anteriores: “Los docentes estamos siempre por cuenta de nosotros mismos es decir mediante la autoformación ya que nos documentamos con los lineamientos establecidos por Ministerio de Educación Nacional (MEN). Pero falta algún programa” (E1, AS2, L422-431). “Considero que pudiera haber más espacios para formaciones étnicas a nivel institucional y se establezca en nuestro cronograma escolar dentro de las jornadas pedagógicas formaciones respecto a la diversidad” (E1, AS2, L439-445).

Subcategoría: una mirada al desarrollo de la motricidad

La actor social, plantea la necesidad de conjugar el ámbito psicológico del estudiante con el uso de material didáctico en el proceso pedagógico, lo que permitirá que el profesor emplee estrategias, métodos y técnicas de enseñanza que le facilite al estudiante el procesamiento de la información para posteriormente convertirla en conocimiento creativo. Al respecto, la Psicología a través de sus teorías del conocimiento, orienta al docente sobre cómo enfrentar ciertos escenarios académicos

que se pueden convertir en un determinado problema sino cuenta con las herramientas pertinentes para manejar el sistema cognitivo del individuo, al no tener herramientas para conocer condiciones especiales en niños de básica.

Desde la perspectiva educativa, el concepto de motricidad constituye una puerta abierta a la esperanza porque implica que todos los estudiantes pueden mejorar, aunque existan condicionamientos genéticos, sabemos que el talento se construye con esfuerzo y una práctica continua. Y nuestra responsabilidad como docentes radica en guiar y acompañar a los niños y niñas en este proceso de aprendizaje y crecimiento continuo, no sólo para la escuela sino para el continuo humano. La motricidad desde el punto de vista de Luna (2007): La psicomotricidad estudia la relación entre el movimiento y las funciones mentales, indaga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y del aprendizaje...el término "psicomotricidad" integra las interacciones físicas, emocionales y cognitivas (lenguaje), en la capacidad de ser y de expresar en un contexto psicosocial (p. 1).

De lo precitado por la autora se debe realizar un proceso constante y continuo como lo es el practicar los movimientos del cuerpo y la mente, tomando en cuenta la etapa del nivel evolutivo del niño, y a su vez, integrando las interacciones físicas, emocionales, cognitivas mediante las diferentes actividades y estrategias que planifique el docente para ejercitar esta área en los niños, para poder adquirir seguridad, autonomía, iniciativa propia, cónsono el desarrollo de su personalidad lo que AS2 describe la fortaleza de los niños y deja claro la necesidad de seguir activando este entrenamiento físico mental y expresa:

“interpretas que le gusta más la lectura, escritura, matemática, dibujar, deporte, y otras disciplinas. La mayoría de estos niños son muy buenos en actividades donde desarrollan la motricidad gruesa, como correr, saltar, realizar carreras de sacos, aman la asignatura de educación física y algunos las matemáticas ya que son muy buenos realizando actividades de conteo” (E1, AS2, L446-462).

Por lo anterior, se comprende que, con el apoyo de estas actividades y estrategias, se plantea una nueva concepción de aprendizaje con base en nuevas estrategias, teniendo en cuenta el pensamiento crítico independiente, divergente, holístico innovador y creativo; son estas dos características que distinguen el verdadero aprendizaje, en el cual es base y protagonista la persona que se forma.

Categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje

A pesar de los avances en el reconocimiento de la diversidad como un valor fundamental dentro del contexto educativo, aún persisten múltiples retos y barreras que dificultan su implementación efectiva. La inclusión requiere no solo voluntad política y normativa, sino también un cambio profundo en las creencias, actitudes y prácticas cotidianas de los actores educativos. En esta categoría la versionante relata la relevancia conferida al fenómeno de la discalculia dificulta el reconocimiento, identificación, memorización y manejo de números y conceptos matemáticos. Esta condición neurológica afecta el sentido numérico, complicando la secuenciación, el conteo y la realización de cálculos mentales hace referencia que el maestro como persona significativa debe poseer un conjunto de herramientas que faciliten el proceso de enfrentar y reconocer tal situación, también AS2 describe la importancia que les atribuyen a la familia y comunidad.

Subcategoría: reconocimiento y memorización de número.

En esta subcategoría la actor social dos (2) relata la preeminencia concedida a la dificultades que tienen los niños en reconocer, memorizar números hace referencia a la importancia que tiene seguir implementando estrategias de mejora dentro del ámbito educativo, permitiendo que facilite experiencias de aprendizaje que sean ricas en estímulos deberá ser en teoría y práctica una actividad orientada por especialista educativo conocedor del proceso, para realizar actividades de modo a comprometerlos cada vez más con una educación eficiente y biológicamente significativa (equilibrada) en una sociedad. Al respecto las narraciones de la actor

social alegan lo siguiente:

No hay que olvidar, además, que algunos niños se les dificulta más el proceso de reconocer e identificar, así como memorizar los números siguiendo con el ejemplo, pero de igual forma debo seguir implementando estrategias que permitan que ese niño logre consolidar su aprendizaje como tal "(E1, AS2, L338).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de la Matemática en el subsistema de Educación Básica primaria, ha cobrado actualidad y relevancia como objeto de estudio en muchas instituciones educativas e investigaciones actuales. Varias son de las dificultades que se presentan para entender y lograr un buen rendimiento académico, éstas se deben a la influencia de factores psicofísicos que inciden decisivamente en la comprensión y el empleo de la nomenclatura, así como en el reconocimiento y lectura de símbolos numéricos y signos aritméticos. Para Espina et al. (2022) "El término discalculia es investigado cada vez más, y se diferencia de los demás problemas de aprendizaje porque son de origen adquirido, resultado de un daño cerebral sobrevenido y que afecta a personas que no presentaban anteriormente trastornos y las llamadas evolutivas que aparecen a lo largo del desarrollo evolutivo y del proceso de aprendizaje, con características similares a las adquiridas (p. 32).

Según el precitado autor la discalculia cuenta con una amplia red de dificultades asociadas a las matemáticas y sus características y síntomas van a variar según la edad del niño. Los síntomas pueden resultar cambiantes y presentarse de forma diferente de un niño a otro. Comienza a ser detectable en la etapa preescolar, cuando el niño empieza a desarrollar las habilidades del aprendizaje aritmético y persiste durante la infancia, adolescencia e incluso edad adulta. A medida que los pequeños van creciendo, estas dificultades se hacen más evidentes, pero debemos evitar esperar a que se produzca el fracaso para actuar. Lo más importante en los casos de discalculia es que se realice una detección temprana, por eso, tanto padres como

profesores deben estar alerta para identificar las dificultades y síntomas que pueden indicar el trastorno.

Subcategoría: participación familiar y comunitaria

La actor social dos (2) en esta subcategoría en sus diálogos discursivos refleja su preocupación por la manera como se está llevando el tema de la educación de sus hijos manifiesta que las familias han ignorado por muchos años la importancia de conocer cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje y de qué manera estos se pueden potenciar con el uso de estrategias adecuadas e implicación de la familia y la comunidad en general. No se trata de otorgar conocimiento a la ligera, sino de practicar métodos que aseguren que la información sea captada correctamente por los niños, la actor social describe lo siguiente:

“Madres de familia que apoyan, pero les hace falta involucrarse más en el proceso de aprendizaje de los niños. Esto debido a que algunas son madres cabeza de hogar, deben de trabajar en fincas en corteo de guineo y no les dan permiso ya que según ellas comentan sino van le descuentan el día de trabajo” (E1, AS2, L465-476).

“Los padres de familia, donde se vaya creando lazos de amistad y familiaridad basados en el respeto, nos ayuda y facilita conocerlos a ellos un poco más su contexto, establezco diálogos que se ven un poco informales pero adecuándolos a ellos con el fin de proporcionarles herramientas necesarias para formar hábitos de estudio con sus niños, normas del salón y de convivencia, situación que me facilita el trabajo ya que en mis clases se refleja ese trabajo con los padres en mis niños afianzándoles en todo momento su identidad cultural” (E1, AS2, L287-295).

La familia pilar fundamental y agente motivador de aprendizaje, y en él se asientan las primeras bases de enseñanza de todo educando. Es importante no olvidar, que aquí se generan los primeros lazos de unión entre niño y aprendizaje en

valores. Por lo tanto, debe de existir un buen reforzamiento positivo desde la base con respecto específicamente en la institución Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, Municipio de Varela Departamento del Magdalena. A continuación, se presentan las tablas por cada categoría que sintetizan sus correspondientes Subcategorías y los atributos, que definen los incidentes que expresan el sentido que se les otorgó a los significados expresados por la actora social dos (2).

Tabla 12

Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria

Subcategoría	Atributos
“Necesidad de Inclusión”	Capacidad de aprendizaje, respeto, costumbre, hechos histórico, igualdad, acompañamiento
Identidad y Orgullo Cultura”	Conocimiento profundo, bailes, ritos, leyendas, historia, ambientes agradables, lenguaje costumbres

Tabla 13

Categoría: perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural

Subcategoría	Atributos
“Contextualización de saberes”	conocimientos, talleres, educación bilingües, valores, costumbres, actividades.
“Estrategias de inclusión y diversidad cultural	Conocimiento, mapas, , textos, computadoras, implementos, música, gastronomía, multimedios.

Tabla 14

Categoría: Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial

Subcategoría	Atributos
--------------	-----------

"Hacia la enseñanza Creativa"	aprendizaje, diversidad cultural, currículo, conocimiento.
"Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía"	Especialistas, habilidades del pensamiento, conocimiento profundo, textos, debate, talleres.
Una mirada al desarrollo de la motricidad	Correr, saltar caminar, dibujar, deporte, control del cuerpo.

Tabla 15

Categoría: Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje

Subcategoría	Atributos
"Reconocimiento y memorización de números"	Capacidad de aprendizaje, Habilidades del pensamiento, matemática, reconocimiento numérico equidad.
"Participación familiar y comunitaria"	Horario de estudio, organización, emociones, , diálogos, respeto, relaciones afectivas, red de apoyo, toma de decisiones compartidas, equidad, compromiso.

En la tabla que se presenta a continuación, se entretajan los resultados del proceso de categorización de cada categoría con sus respectivas subcategorías que emergieron de las entrevistas realizadas a la AS2 dos (2). Así puede visualizar cada categoría cuatro (4) y sus correspondientes subcategorías nueve (9).

Tabla 16

Actor social dos (2). Categorías y subcategoría del fenómeno: Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria

Categorías Emergentes			
<i>Aspectos Étnicos Racial en el Escenario Básica Primaria</i>	Perspectiva curricular una Mirada una mirada a la diversidad cultural	<i>Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial</i>	Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje

Subcategorías			
“Trabajo colaborativo como inclusión”	“Contextualización de saberes”	“Hacia la enseñanza creativa”	“Reconocimiento y memorización numérica”
“Identidad y Orgullo Cultura”	“Estrategias de inclusión y diversidad cultural”	“Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía”	“Participación familiar y comunitaria”

La figura que a continuación se presenta muestra las cuatro (4) categorías conjuntamente con las nueve (09) subcategorías se generaron de las entrevistas que se le realizaron a la actora social dos (2) de manera directa y personalizada.

Figura 7

Categorías y subcategorías generadas en las entrevistas realizadas a la actora social 2



Actor Social N° 3:

Presentando al Actor Social N° 3:

Nace en Ciénaga Magdalena, es egresada de la Universidad del Atlántico obtuvo su título de Licenciada en Ciencias Sociales, es docente de aula y actualmente se desempeña como docente de aula con 17 años de servicio de la en la IED Thelma Rosa Arévalo.

Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria

Esta categoría corresponde a la práctica docente de la AS3, los aspectos étnico- abarcan el reconocimiento de la diversidad cultural, la promoción de una educación inclusiva, para esta AS3 en su espacio educativo no acepta discriminación ni diferencia entre los niños parte de la experiencia que todos los niños tienen las mismas capacidades y que la familia es crucial en este devenir educativo

Subcategoría: valor a la diversidad

En relación con la información suministrada por la actora social (AS3), se evidencia el valor que le da a que exista diferente diversidad de niños en su salón de clase ella indica que según su experiencia todos los niños tienen la misma capacidad considera importante las estrategias y recurso usada por el docente para el logro de sus objetivos al respecto la AS3 afirma:

“Nuestra sociedad está acostumbrada a discriminar y para ello es necesario promover reuniones de sensibilización que propicien la aceptación y el derecho y valor a la diversidad e igualdad. Respecto a cuáles visualizo que aprenden más, considero desde mi praxis docente que esto depende de cada estudiante y de los recursos y estrategias que yo como maestra utilice para la transmisión de ese conocimiento más no considero que dependa de si es wayuu, afro, o venezolano puesto que todos los

niños tienen capacidades excepcionales” (E1, AS3, L492-516).

Categoría: perspectiva curricular una mirada una mirada a la diversidad cultural

En esta categoría la AS3 narra su intranquilidad en cuanto a la formación tanto del docente como el impulso de valores de respeto, tolerancia, convivencia solicitando a la comunidad e institución seguimientos en cuanto a los programas de inclusión y diversidad étnica racial que propongan su preocupación manifiesta está en el hecho de que necesita ampliar conocimiento en cuanto a la interculturalidad indica la necesidad que todo el personal puede ser formado con un equipo interdisciplinario

Subcategoría: necesidad de actualización docente

En esta subcategoría la actor social narra su preocupación en cuanto a la formación atribuyéndole una gran responsabilidad a la institución , indicando que su preocupación manifiesta está en el hecho de que necesita ampliar conocimiento en cuanto a la interculturalidad indica la necesidad que todo el personal puede ser formado con un equipo interdisciplinario, hecho que no ocurre actualmente, pero destaca la gran necesidad de modificar la praxis educativa con una mirada más creativa de allí que la actor social rememoró lo siguiente:

“La escuela debería de ceder espacios para llevar a cabo capacitaciones de formación que permitan a todo el personal docente ampliar un poco más la formación para que el trabajo sea más integral desde lo étnico Vincular a personas que nos puedan dar un acompañamiento para ampliar más el conocimiento respecto a todo lo relacionado con la interculturalidad y de esa forma poder responder con más ahínco a esa realidad sociocultural promoviendo en todo momento el valor más fundamental en nuestra sociedad como es el respeto hacia la diversidad“ (E1, AS3, L551-574).

Subcategoría: falta de herramientas pedagógicas

En relación con la información suministrada AS3, se evidencia que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para que exista una cohesión entre los lineamientos emanados por el gobierno. Es así como las escuelas limitan gravemente la calidad educativa, provocando desmotivación y menor rendimiento en los estudiantes. La carencia de recursos audiovisuales, infraestructura y capacitación docente adecuada dificulta la creación de entornos de aprendizaje dinámicos e interactivos, impidiendo la innovación educativa y la atención a la diversidad. Antes estos planteamientos las narrativas de la AS3 indica:

“Para que el trabajo de nosotros fuera más eficiente en todo lo que se refiere a la diversidad cultural, es necesario que la institución proporcione más recursos que permitan a nuestros estudiantes tener una formación educativa más vivencial e inclusiva, donde puedan manipular objetos de otras culturas, conocerlos de cerca y no tener que trabajar nosotros solo con imágenes, cuentos entre otros” (E1, AS3, L734-747)

Subcategoría: estrategia de inclusión y diversidad cultural

En sus relatos aparecen locuciones de preocupación hacia la revisión de lo que se está haciendo referente al tema de valores, convivencia, solidaridad tolerancia invita a organizar programas de seguimientos para activar mecanismo de formación, usando como primicia la inclusión y diversidad étnica racial. Lo que expresa a continuación la AS3:

“El proceso de enseñar es bastante complejo, cada logro que alcance un estudiante es reflejado no solo en el ámbito académico sino en su proceso de formación de valores son también de inclusión y diversidad como es el respeto, la convivencia, la solidaridad, la tolerancia entre otros valores que nos llevan a ver con otros ojos la diferencia que existe a nivel cultural. De ahí la importancia de llevar un

seguimiento continuo mediante el observador del estudiante, realizando registros permanentes y así garantizar dentro del aula una inclusión donde reine el amor, el respeto“(E1, AS3, L580-611)

Reflexionando respecto a la subcategoría de AS3 comprender y apreciar diferentes culturas y desenvolverse eficazmente en situaciones interculturales. Implica ser consciente de los propios sesgos y suposiciones culturales, así como de las normas y valores culturales de los demás. Para desarrollar una cultura de inclusión se hace necesario conocer los antecedentes culturales de los estudiantes y familias. Participar en capacitaciones y talleres interculturales para mejorar el conocimiento y comprensión de las diferentes culturas.

En particular, es crucial comprender la diferencia entre la comunicación de alto contexto y la comunicación de bajo contexto, conocer las tendencias típicas y adaptar nuestro enfoque comunicativo a la otra persona. La diversidad es una fortaleza, no una debilidad. Abrazar la diversidad significa reconocer y valorar las diferencias que existen entre personas de diferentes culturas, valorar y celebrar las diferencias para crear un entorno más inclusivo y acogedor que fomenta la comunicación y la comprensión interculturales.

Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial

En esta subcategoría la AS3 menciona lo importante en considerar en su praxis educativa actividades de carácter lúdica y le da un gran valor a la motricidad como estrategias para desarrollar habilidades cognitivas independientemente de su diversidad étnica, indica también que estos niños traen información de actividades que ejecutan con sus padres lo que permite identificar su contexto y relación con su entorno de allí que la actor social evocó lo siguiente:

Subcategoría: una mirada al desarrollo de la motricidad

En esta subcategoría la AS3 expresa como organiza su planificación considera con delicadeza que aún son niños saliendo de etapa inicial y toma como batuta la motricidad

“Trabajar con niños de primero, segundo grado estamos aún al frente de la etapa inicial, por eso yo como maestra planifico y ejecuto actividades lúdicas y motricidad ya que el juego es una de las estrategias más relevantes en el aprendizaje de los niños. Trabajar de esta forma permite que los niños se integren, compartan y participen todos” (E1, AS3, L692-706)

“Considero que depende del contexto y la relación estrecha que guarden con sus padres en casa, algunos le gustan mucho el futbol, las matemáticas, pintar entre otros” (E1, AS3, L799-804) el juego es una de las estrategias más relevantes en el aprendizaje de los niños. Trabajar de esta forma permite que los niños se integren, compartan y participen todos (E1, AS3, L692-706).

De lo expuesto por la AS3 en el nivel de educación inicial se debe realizar un proceso constante y continuo como lo es el practicar los movimientos del cuerpo y la mente, tomando en cuenta la etapa del nivel evolutivo del niño, y a su vez, integrando las interacciones físicas, emocionales, cognitivas mediante las diferentes actividades y estrategias que planifique el docente para ejercitar esta área en los niños de preescolar, para poder adquirir seguridad, autonomía, iniciativa propia, como lo es el desarrollo de su personalidad y por ende de su aprendizaje.

Categoría: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje

La actora social revela los logros que se alcanzan a través de la participación activa de la familia y comunidad indicando que la articulación familia escuela juega un papel primordial para la construcción de saberes permitiría a los niños a resolver

problemas, activar la comunicación y la socialización y para la cual es necesario la formación con su familia conocer las potencialidades de su entorno permitirá mayor confianza y un clima positivo para el proceso de aprender. Se presentan los relatos siguientes

Subcategoría: participación familiar y comunitaria

Es importante hacerle entender al padre de familia que hay aprendizajes que vienen de casa, del hogar y esos aprendizajes se articulan con lo que van a aprender en la escuela, y es esa nuestra labor como docente, hacer converger esos saberes ya que así, con los contenidos que se desarrollan en las diferentes asignaturas les va a ayudar a nuestros estudiantes a tener nuevos conocimientos, comportarse diferente y a ser mejor persona” (E1, AS3, L620-640).

A continuación, se presentan las tablas por cada categoría que sintetizan sus correspondientes Subcategorías y los atributos, que definen los incidentes que expresan el sentido que se les otorgó a los significados expresados por la actora social tres (3) (Ver tablas 16, 17,18, 19).

Tabla 17

Categoría: aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria

Subcategoría	Atributos
“Valor a la diversidad”	Respeto, costumbre, hechos histórico, igualdad, acompañamiento, bailes, ritos, leyendas, historia, ambientes agradables, lenguaje costumbres

Tabla 18

Categoría: *Perspectiva Curricular una mirada a la diversidad cultural*

Subcategoría	Atributos
---------------------	------------------

“Necesidad de actualización docente”	Encuentros, maestría, financiamientos, conocimientos, talleres, educación bilingües, valores, costumbres, actividades.
“Falta de herramientas pedagógicas”	Multimedios, financiamientos. Paseos viajes, trabajos de campo, aulas especiales, convenios institucionales
“Estrategias de inclusión y diversidad cultural”	Conocimiento, mapas, textos, computadoras, implementos, música, gastronomía, multimedios.

Tabla 19

Categoría: visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial

Subcategoría	Atributos
“Una mirada al desarrollo de la motricidad”	Especialista, aula especial, deporte, textos, debate, talleres. Correr, saltar caminar, dibujar, deporte, control del cuerpo.

Tabla 20

Categoría: Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje

Subcategoría	Atributos
“Participación familiar y comunitaria”	Horario de estudio, organización, emociones, , diálogos, respeto, relaciones afectivas, red de apoyo, toma de decisiones compartidas, equidad, compromiso.

En la tabla que se presenta a continuación (Tabla 20), se entretajan los resultados del proceso de categorización de cada categoría con sus respectivas subcategorías que emergieron de las entrevistas realizadas a la AS3 tres (3). Así puede visualizar cada categoría cuatro (4) y sus correspondientes subcategorías seis (6).

Tabla 21

Actor social tres (3). Categorías y subcategoría del fenómeno: Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria

Categorías emergentes			
Aspectos Racial en el Escenario Primaria	Étnicos Básica	Perspectiva curricular una Mirada una mirada a la diversidad cultural	Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial
Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje			
Subcategorías			
Valor a la diversidad	“Necesidad de actualización docente” “Falta de herramientas pedagógicas” “Estrategias pedagógicas de inclusión y diversidad cultural”	“Una mirada al desarrollo de la motricidad”	“Participación familiar y comunitaria”

La figura que a continuación se presenta muestra las cuatro (4) categorías conjuntamente con las seis (06) subcategorías se generaron de las entrevistas que se le realizaron a la actora social tres (3) de manera directa y personalizada.

Figura 8

Categorías y subcategorías actor social 3



MOMENTO V

GENERACIÓN DE IDEAS Y TEORIZACIÓN

La información que surgió de las voces de los actores sociales participantes en la investigación requiere ser interpretada para poder comprender la visión de estos actores sociales de la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, del Municipio de Varela Departamento del Magdalena respecto al fenómeno en estudio como es Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas en Básica Primaria. Aproximarse a esta realidad socioeducativa objeto de estudio mediante la integración de la teoría fundamentada en los datos implicó entre otras cosas inferencia abductiva para superar el análisis interpretativo de los datos mismos, ubicarlos en marcos teóricos interpretativos y generar ideas y teorías.

Para ello, fue necesario comparar la teoría emergente con la literatura existente y examinar lo que es similar, contrario y por qué se evidencia de tal manera. Al respecto Eisenhart citado en Pandit (1996) señala que relacionar la teoría emergente con la literatura existente realza la validez interna, la generalización, y el nivel teórico de la construcción de la teoría, partiendo de la investigación, porque los hallazgos se basan frecuentemente en un número limitado de casos.

Sobre la base a los planteamientos indicados, presento a continuación de manera descriptiva y gráficamente, la construcción teórica declarada en las intencionalidades de la presente investigación, como resultado de la comparación de la teoría generada de los hallazgos que emergieron de las múltiples realidades de los actores sociales y los expertos en la temática investigada. (Ver figura 10) Aproximación a la construcción teórica.

Figura 9

Aspectos étnicos racial en el escenario básica primaria (AERBP)



Nota. Necesidad de inclusión. Identidad y orgullo cultural. Teóricos: Barton (2009), Booth (citado en Velázquez, 2012), Velázquez (2012), Vallant (2009), Infante (2010), López (1999), Morales (2016).

Figura 10

Perspectiva curricular desde una mirada a la diversidad cultural (PCDC)



Nota. Valor a la diversidad cultural. Necesidad de actualización docente. Estrategias de inclusión y diversidad cultural. Teóricos: Aldana Zavala (2023), Díaz (2022), Esquivel (2016), Flórez (2018), Guijarro (2024), Banks (1996), Unesco (2021) (2014), Gala Llauca (2022), Guevara (2018) Moya (2022).

Figura 11

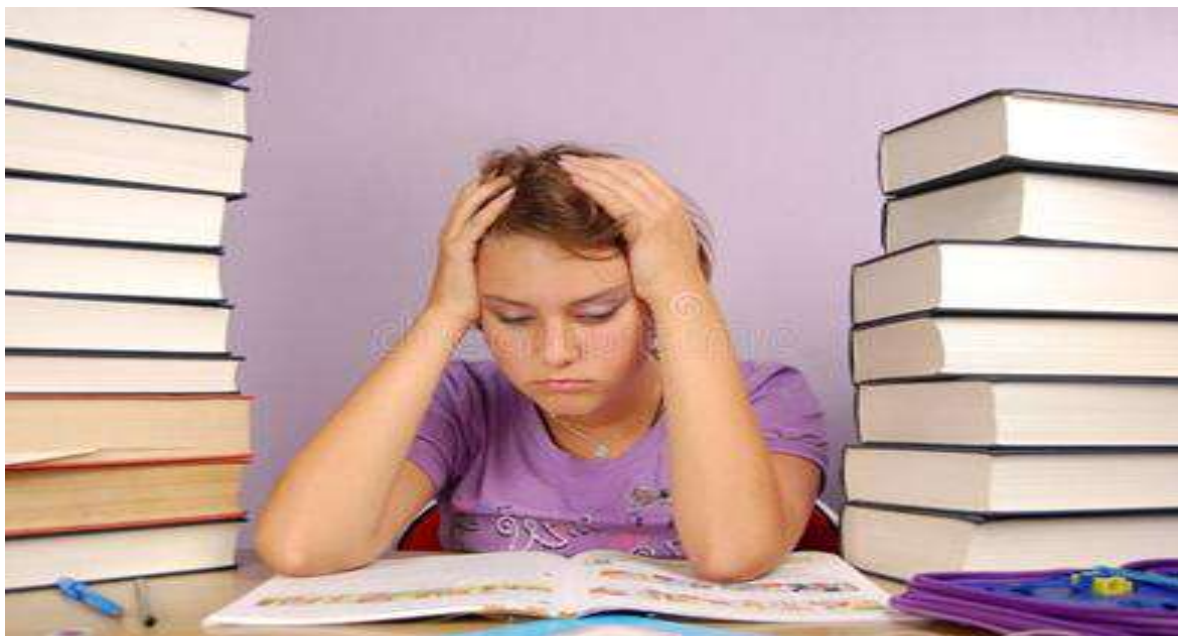
Visión de una praxis educativa en las dificultades en la dimensión étnico racial en la diversidad cultural (VPEDAER)



Nota. Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía. Una mirada al desarrollo de la motricidad y a lo multisensoriales. Teórico. Martín Lobo (2011), Comellas y Perpinyà (2005), Mansilla (2006), Comellas y Perpinyà (2005), (2022), Luna (2007), Lázaro (1976), Luria (1973), Wallon (1964), Piaget (1984), Vigotsky (1935)

Figura 12

Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje en la dimensión étnico racial (ADFAER)



Nota. Aulas de adaptaciones. Multicultural. Participación familiar y comunitaria. Teórico: Cárdenas (2004), Chon y Marcillo (2020), Fiuza y Fernández (2014), Santos y Macedo (2004), Kosci (1974), Comellas y Perpinyà (2005).

En cuanto a la categoría: Aspectos étnicos racial en el escenario Básica Primaria. (AERBP). En este sentido referente a la subcategoría. Necesidad de inclusión en el mundo académico el termino inclusión hace referencia a la actividad social en la cual se insertan a todos aquellos individuos al contexto educativo, sin importar ningún tipo de condición. Importantes sociólogos, filósofos, psicólogos y docentes, han desarrollado estudios en relación con este proceso, tal es el caso de Barton (2009), quien caracteriza la inclusión como un gran proyecto social en donde los procesos de inserción educativa son simplemente un medio para conseguir sociedades más justas.

En este orden de idea, Booth (citado en Velázquez, 2012) quien plantea que la

educación inclusiva no es un objetivo en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (p. 64). En tal sentido, el proceso inclusivo debe garantizar entre otras cosas, el cumplimiento por parte tanto de entes públicos como privados a la inserción de las personas a los distintos escenarios sociales, obviamente sin ningún tipo de discriminación.

Se debe fomentar políticas para que no solo esto se cumpla, sino que se masifique a lo largo y ancho de todo el planeta. Aunando un poco en el contexto de Básica, se puede observar como el Ministerio de Educación Nacional de Colombia implementa estrategias integrales para enfrentar el racismo estructural y fomentar la inclusión racial, enfocándose en la educación etnoeducativo, intercultural y la eliminación de la discriminación en los espacios escolares ampara a las personas con discapacidad en términos inclusivos, específicamente a través de: Establecimiento de un marco normativo que defina las obligaciones de las instituciones de educación, sin admitir ningún tipo de discriminación. fortalecimiento de la educación étnica, erradicación del racismo en el aula, generar protocolo de convivencia. Diálogos y concertaciones. Los relatos suponen la ausencia de elementos inclusivos en los escenarios básica primaria, donde el docente está obligado a integrar académicamente a los estudiantes inscritos en el curso sin contar con los elementos didácticos necesarios, por lo que deduzco que la presencia de dichos estudiantes no significa que estén incluidos pedagógicamente hablando.

A su vez, la narrativa de los actores sociales 1 y 2 denota el esfuerzo realizado por los docentes por integrar a los estudiantes a las aulas regulares, generalmente si contar con los supuestos pedagógicos necesarios para hacerlo, pero que por su vocación docente se esfuerzan en función de lograr los objetivos educativos propuestos y a su vez brindar un escenario emocional grato a las personas más

vulnerables. Expresiones como “sean indígenas, afro, wayuu, venezolanos incluso la escuela y el maestro debe partir de una educación con calidad, que tenga los mismos derechos, oportunidades y recursos para llevar a cabo su proceso de aprendizaje” (E1, AS1, L9-19). “Trato de realizar dramas a todos sin exclusión donde se evidencien costumbres y tradiciones, presentación de títeres, representaciones artísticas en cuanto al baile y de esa forma afianzar la cultura ancestral y a la vez proporcionarles a los otros niños más conocimientos respecto a la diferencia cultural” (E1, AS2, L403-415).

Al respecto Velázquez (2012) afirma que para lograr escuelas inclusivas se precisa un cambio en los planteamientos educativos que surjan desde los procesos de integración hacia otros más ambiciosos que conlleva la inclusión, sensibilizando de manera intermitente a profesores, alumnos y padres para que impulsen en la comunidad filosofías inclusivas, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural.

En el mismo sentido, los procesos de mejora escolar inclusiva suponen un esfuerzo de coordinación entre los distintos sectores que participan en la escuela. Para ello, se deben generar acciones específicas que ayuden a incrementar la capacidad conjunta de la escuela para atender a la diversidad con calidad tanto la organización escolar como la inclusión son dos conceptos que deben ser estudiados desde un enfoque ecológico para establecer correlaciones entre los diferentes sistemas implicados y poder comprender las repercusiones que los cambios tienen a todos los niveles y subsistemas; esto quiere decir que están mutuamente asociados. Según Infante (2010) En la actualidad se observan cambios significativos en la configuración de los establecimientos educacionales y los participantes de estos, dejando atrás la idea de que nuestras salas de clase estaban constituidas por un grupo homogéneo de alumnos en cuanto a sus habilidades, raza, género, lenguaje, estructura familiar, entre otros marcadores de identidades.

Por lo tanto, esta nueva configuración de las instituciones educativas implica una diversidad en los sujetos que las habitan. Una de las respuestas a esta diversidad ha sido un llamado desde organismos internacionales y estamentos gubernamentales a transformar las escuelas en comunidades más inclusivas. Sin embargo, a pesar del énfasis de la inclusión educativa en los discursos nacionales e internacionales, este concepto no tiene una significación única, facilitando y reproduciendo así las formas de exclusión. Acerca de este testimonio AS1 y AS2 han tratado de romper las barreras de discriminación y rechazo que se dan a veces en forma indirecta a personas con diferentes costumbres, arraigo y etnia como tal, en su narraciones no dejan claro que no les importa el grupo étnico para dar educación de calidad y están claras de que todos los niños tienen igual derechos y desarrollan estrategias de enseñar y aprender con la misma dedicación sin importarles su cultura tratar siempre de cultivar, conocer y rescatar las tradiciones de estos grupos.

En cuanto la subcategoría. Identidad y orgullo cultural los actores sociales (1, 2) al referirse a esta subcategoría hacen semblanzas a expresiones de asombros, ven a los estudiantes con habilidades creativas y su comportamiento denotan claridad lo que son en cuanto a su etnia lenguaje, expresiones y juegos tradicionales, reflejando trabajo cooperativo a pesar que están viviendo en un mundo cada vez más globalizado donde internet y las redes sociales están a su merced, para nadie es un secreto que la forma de interactuar hoy en día, a través de las redes sociales han abierto el campo del conocimiento y ha permitido conocer nuevas culturas que sin duda han enriquecido tanto socialmente como culturalmente la sociedad, es de vital importancia que como docentes estar activo para que nuestros estudiantes no dejen de lado la verdadera esencia, el sentido de ser, el origen, la historia, y el sentido de pertenencia y con ello los valores y trabajar desde los colectivos y entidades locales en proteger y mantener la esencia de fiestas y actividades culturales como identidad local la pérdida de identidad de un pueblo incide directamente con la falta de arraigo y por tanto con el abandono de los pueblos.

Pueblos donde se nace, se crece y donde se comparte los primeros años de vida donde la familia, los amigos y el tiempo de ocio fueron clave fundamental en lo que preexistimos como personas. Valores y modos de conducta que se conformaron en esos primeros años de vida y que acompañarán a lo largo de la vida. En este sentido expresiones como la de la docente “su trabajo que lo presentan con orgullo que van de la mano con sus tradiciones y cultura ancestral” (E1, AS1-L177-182). “Tener dentro del aula niños de otras culturas y más aun siendo afro, wayú, venezolanos podemos decir que tenemos una riqueza cultural muy significativa vienen con muchas habilidades las cuales se pueden aún desarrollar más con el acompañamiento permanente reconociendo en todo momento su identidad cultural” (E1, AS2, L201-221).

Dentro de los escenarios de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena, se dan ciertas situaciones que evidencian la presencia de la calidad humana del docente, cuando en su interacción académica con los estudiantes de diferentes etnias apelan a criterios subjetivos que conllevan a un clima armónico dentro del aula, hacen sentir bien emocionalmente hablando a estos niños y por supuesto, crean situaciones de aprendizaje de mayor calidad. Las características humanistas del docente generalmente promueven el aprendizaje significativo, toman en cuenta al estudiante de forma holística, donde su condición individual y única lo hace propenso a vivir situaciones inesperadas que repercuten directamente en el ámbito académico. Es allí cuando el profesor indaga sobre la cotidianidad, conociendo a fondo lo que le pueda suceder, mucho más a un estudiante que pudiese ser más vulnerable en desde distintas visiones, siendo determinante para el logro de metas educativas.

Es muy común que los seres humanos experimentemos un sentimiento de felicidad o satisfacción ante sucesos de éxito este sentimiento se le conoce generalmente como orgullo, importantes para el ser humano, por ello que desde niños que los logros personales, acumulados a lo largo de su vida permiten que

experimenten satisfacción por dichos logros: reconocimientos escolares, triunfos deportivos, académicos, culturales o de cualquier otro tipo. Cuando llegan a la edad adulta van experimentando otros logros, para consolidar proyectos o cumplir con metas establecidas. El orgullo también le otorga al individuo sentido de pertenencia porque al tener presentes sus orígenes, mediante el orgullo por su país y lugar de nacimiento, se sienten miembro de un grupo de personas que comparten características comunes generando en los niños seguridad, motivación, identidad, superar barreras, elevar la autoestima y ser más competitivo.

Por otra parte, la identidad cultural según Morales (2016) lo define como un proceso edificado y reformado en el tiempo, teniendo un trato directo con particularidades culturales de cada región geográfica y características identificativas de las comunidades a lo largo de la historia, estableciendo una participación con otras culturas e identidades, propiciando un cambio intercultural que más allá de discriminar interrelaciona e integra. De igual modo, consiste en la caracterización del hombre con su mundo simbólico cultural por medio de una transformación por el cual el individuo inventa ese mundo cultural tradicional en el que se adapta e internaliza como parte de su formación a la par, los momentos y lugares también marcan rutinas que se internalizan vitalmente convirtiéndose en algo muy significativo, porque las personas transmiten saberes culturales e imaginarios del otro ambiente, interpretando y procesando la memoria. Asimismo, la cotidianidad identifica lo que uno es a través de los hábitos, valores y actitudes porque es el resultado de todo lo vivido y considerado como “algo inesperado” para cada individuo.

Además de ello, lo cotidiano nos teje todas las prácticas culturales que nuestros pueblos poseen López (1999). De tal manera que, la cultura nos muestra ser un ser vivo, ajustado por recapitulaciones genética desde los ancestros como atribuciones externos protegidas e inventadas comunalmente, debido a las funciones sociales como, por ejemplo: proporcionar la estimación de sí mismo para desarrollarse ya sea en el ámbito personal o social. No obstante, la identidad no está lejos de ella sino

profundamente unida a la historia y a una forma de vivir. Sin embargo, es necesario la voluntad social (política comunal y asociativa, etc.) y una afirmación del pasado de la tradición, ya que la búsqueda o reconstrucción de una identidad contextual constituye la razón evidente de sujetos, conjuntos, localidades y zonas motivadas por el deseo de ubicarse y adaptarse en una sociedad local cultural propia para Morales (2016) el término de la identidad de una comunidad en la que se encuentra asociada, se manifiesta mediante su geografía y recursos, historias, interrelaciones sociales y alterno aprendizaje e incluso el mismo estilo productivo del día a día.

Según lo establecido por esta investigadora, la necesidad de activación y actualización de la un espacio sociocultural que fortalezcan la formación personal y social del profesorado, que ayuda entender de manera abstracta la identidad en una cultura, iniciando a observar diversas relaciones entre la comunidad, la tradición o cultura, la política comunal, lo individual, entre otros que actúan como insumos primordiales para la formación personal y adaptación a lo multicultural tal es el caso de la institución Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena es garantía de un reto curricular, académico, e investigación que permitiría fundamentar un diseño de estrategias educativas, no convencionales, dirigidas a atender las diferentes dimensiones educativas y el desarrollo de la personalidad promoviendo para ello estrategias que sean efectivas en el logro de permitir que el maestro entienda las particularidades y a la vez, relacione este conocimiento con el comportamiento de sus estudiantes. Así mismo Vaillant (2009) considera que una identidad cultural no es inseparable del individuo étnico, sino que es una idea que le asignamos a dicho objeto.

Porque, una identidad cultural ya sea en sus diversas modalidades como étnica, familiar, profesional, entre otros; es un asunto determinado de la identidad cualitativa o analógica que siendo proporcionalmente algo de lo mismo atribuye un predicado que dice otra idea, como por ejemplo que somos equitativamente familiares de alguien porque compartimos parte de su información y desarrollo genético.

Seguidamente, se considera que el docente como toda profesión necesita de la autoafirmación constante de su identidad propia y formación cultural; porque ser maestro involucra poder describir una sucesión de acontecimientos firmes y sólidos entre sí, ya sea acerca de acciones sociales o individuales que son apreciados como labores docentes.

En cuanto a la categoría Perspectivas Curriculares desde una mirada a la Diversidad Cultural (PCDC) surgieron tres (03) subcategorías coincidentes entre ellas tenemos: Valor a la diversidad, necesidad de actualización docente, estrategias de inclusión y diversidad cultural. En cuanto a la categoría valor a la diversidad cultural esta categoría en la institución Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena se ha convertido en un tema de suma importancia y preocupación entre los educadores. La amplia variedad de estudiantes, estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes niveles de intereses y motivaciones han puesto de manifiesto la necesidad de repensar la escuela tanto desde aspectos organizativos como curriculares. Asumir esta variedad requiere entender qué está ocurriendo en nuestro entorno social, a nivel macro y micro.

Partimos de la idea de que la sociedad en la que vivimos es multicultural, en el sentido en que la tradición anglosajona lo entiende, como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión) por eso, en la medida en que se tome conciencia de que las sociedades son multiculturales y desiguales, el sistema educativo no puede permanecer centrados en perspectivas monoculturales que no tienen sentido en el contexto de lo que constituye una característica de nuestras sociedades, la diversidad cultural. La diversidad cultural no es nueva ni es exclusivo de un país. Ante la diversidad, se corre el riesgo de culturizarla excesivamente (al despojarla de la dimensión educativa, política, económica, de las razones de clase y género, de la exclusión-integración social), como de relativizar el hecho cultural privándolo de su relevancia en los procesos educativos, de su peso en el desarrollo individual y en la integración social.

Lo interesante de esta subcategoría es que tanto el AS1y AS3, reconocen la importancia de reconocer la diversidad cultural en el desarrollo individual y en la integración social. Relatos como narran AS1y AS3 “nuestros estudiantes independientemente pertenezcan a otra cultura por ello la importancia de reconocer la diversidad cultural” (E1-AS1, L4-10) “...aceptación y el derecho al valor a la diversidad e igualdad...”, “...no considero que dependa de si es wayuu, afro, o venezolano puesto que todos los niños tienen capacidades excepcionales” (E1, AS3, L492-516). Estos relatos, deja entrever que se necesita una escuela multicultural de enseñanza no etnocéntrico, en el que la presencia de culturas diferentes en un mismo centro y aula no sea motivo de conflictos, sino la oportunidad para hacer de éstos un espacio de diálogo y comunicación, donde se fomente el conocimiento, respeto y aceptación entre diversos colectivos socioculturales, tan necesarios para la mejora de la convivencia en la nueva sociedad de la globalización.

Lo anterior se respalda en el estudio de Guijarro (2024) señalando que la diversidad cultural puede afectar el rendimiento académico de manera positiva negativa, dependiendo de factores contextuales y de las estrategias de inclusión, la formación docente en competencias interculturales, el aprendizaje colaborativo y un ambiente inclusivo son fundamentales para mejorar el rendimiento académico. Este autor precitado también destacan que la diversidad cultural es un recurso valioso en la enseñanza, siempre que se gestione mediante enfoques pedagógicos inclusivos y contextuales, alineados con las teorías del aprendizaje constructivista y situado, no obstante, superar los desafíos identificados requiere fortalecer la formación docente, garantizar recursos tecnológicos y pedagógicos accesibles, e integrar los saberes culturales en los currículos, de esta manera, se podrá fomentar un aprendizaje significativo que contribuye al desarrollo cultural y social de los estudiantes en contextos diversos.

Al respecto Flórez (2018) y Aldana et al. (2023) indican que la institución escolar juega un papel primordial en el fortalecimiento de la identidad cultural local.

Tal identidad se logra por medio de la homogeneidad social y cultural, la cual constituye un factor clave de la valoración de la misma exponen que: “el ideal de las naciones es lograr la homogeneidad de sus integrantes, compartir elementos culturales, sociales y políticos, pero sobre todo construir un sentido de pertenencia y moral con todos sus ciudadanos” (p. 141) En tal sentido, la homogeneización cultural debe ser el foco del contexto educativo, por cuanto es allí donde se pueden aprovechar los avances de la interconexión para unir las culturas locales que, a menudo, se ven amenazadas por la influencia dominante de las culturas más poderosas y globalizadas.

Por su parte Esquivel (2016), con preocupación expresa que “el miedo a la diferencia ha causado la construcción de prejuicios de superioridad en algunas culturas que pretenden moldear a los grupos minoritarios de acuerdo a su semejanza por el simple hecho de compartir el espacio geográfico” (p. 138). A este respecto, como investigadora siento que urge la necesidad de generar espacios para los jóvenes, a fin de escucharlos y poder redireccionar los procesos educativos de este modo se podría evitar la pérdida del valor hacia las costumbres y tradiciones, las cuales requieren se preservadas debido a su relevancia en la historia de determinadas localidades, por tal razón, se demanda la implementación de currículos acordes a dichos contextos.

En este sentido, los directores y docentes a cargo de las escuelas Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena, especialmente del nivel primario, deben unir sus esfuerzos para impartir e inculcar el amor a la cultura, a los grupos étnicos y a sus identidades como aspectos centrales necesarios para la promoción de la diversidad cultural y la aceptación del otro. Por tal motivo el docentes y directivos como líderes tienen un gran compromiso, por cuanto a partir de esa figura puede motivar tanto a su personal como a sus estudiantes a concienciar sobre la importancia de la pertenencia y la diversidad cultural, la cual ocurre cuando el individuo se apropia de su cultura y la hace suya para defenderla donde quiera que

se encuentre. A partir de esta percepción, la escuela asume su rol como ente protagonista para la preservación y revitalización cultural, contribuyendo en la superación de los retos que conducen a la heterogeneidad por medio del trabajo mancomunado con comunidades y organizaciones, a objeto de trabajar activamente en pro de la preservación de la igualdad y de sus identidades culturales. Esto puede incluir la promoción del patrimonio cultural, la enseñanza de las tradiciones a las generaciones más jóvenes, la protección de los derechos culturales y la promoción de la diversidad cultural como un valor en sí mismo.

En cuanto a la subcategoría: Necesidad de actualización docente se evidenció el clamor de los AS1 y AS3 expresan la necesidad de lograr una práctica pedagógica efectiva, y ampliar sus conocimientos en los aspectos étnicos “La escuela debería de ceder espacios para llevar a cabo capacitaciones que el trabajo sea más integral desde lo étnico ... para ampliar más el conocimiento respecto a todo lo relacionado con la interculturalidad realidad sociocultural promoviendo el respeto hacia la diversidad “(E1, AS3, L551-574) “...a nivel institucional podemos evidenciar la necesidad de actualización docente ... con el fin de lograr un fortalecimiento dentro del contexto educativo del niño” (E1, AS1, L137-142).

Estas expresiones me conllevan a razonar respecto a la pedagogía, y verla no meramente desde la visión biológica de una estructura orgánica, sino, que además en concordancia a los procesos socio-culturales asida a la multiculturalidad para facilitar e ilustrar los aprendizajes de los estudiantes, padres, docentes, como primeros educadores de los niños. Por otro lado, la UNESCO (2021) resalta como las tecnologías digitales pueden jugar un papel crucial en la promoción de la inclusión cultural. Las plataformas digitales tienen el potencial de ofrecer acceso a una variedad de recursos educativos que reflejan diferentes culturas, lo que permite a los docentes personalizar su enseñanza y adaptar los materiales a las necesidades de sus estudiantes; esto mejoraría la inclusión y promoverá un aprendizaje más significativo y contextualizado. Por lo tanto, es esencial que las prácticas docentes se alineen con

estos principios, garantizando que las metodologías utilizadas en el aula sean culturalmente relevantes y accesibles para todos.

Banks (1996) destaca la importancia de la formación docente en competencias interculturales para llevar a cabo prácticas inclusivas efectivas los educadores al recibir capacitación que les ayude a comprender y apreciar las diversas culturas que conviven en sus aulas, esto implicaría utilizar recursos educativos que reflejen las experiencias y perspectivas de distintos grupos culturales, lo que, a su vez, favorece una enseñanza más equitativa y efectiva. Autores como Gala Llauca (2022), Díaz et al. (2022) y Escobal y Duran-Llano (2023), coinciden que las prácticas docentes inclusivas benefician a los estudiantes culturalmente y favorecen un ambiente de aula más positivo. Al promover el respeto mutuo y la empatía entre estudiantes de diferentes orígenes, se crea una comunidad de aprendizaje más cohesionada y colaborativa, donde todos se sienten seguros para expresar sus opiniones y compartir sus experiencias.

Por tal motivo desde mi percepción tener este conocimiento permitirá ayudar a los participantes a que desarrollen su máximo potencial en las áreas en las que más destaquen. Según la principal atención de la educativa explica que las emociones y el estado de ánimo afectan de manera positiva o negativa a las funciones cerebrales y, por tanto, a las habilidades de aprendizaje. Del mismo modo, hay otras causas que inciden en el aprendizaje, como son la genética y los factores ambientales. En este sentido, es necesario que el profesor o profesora despierte emociones en sus estudiantes, dinamismo, la creatividad serán claves para conseguir que el niño funcione a pleno rendimiento, crear actividades vinculadas con los sentidos, tales como la música o la arte plástica, baile, gastronomía, cantos, contar entre otras actividades servirán para despertar la curiosidad y favorecer el autodidactismo, entre otros logros, implica caminar sobre seguro, entender que cada uno tiene sus particularidades a la hora de aprender y, sobre todo, darse cuenta de cualquier dificultad en el aprendizaje, admite en el docente una preparación calificada que lo

lleve a observar, detectar las conductas y funciones del proceso de aprendizaje, incluyendo aspectos psicológicos en niños y niñas con o sin riesgo durante el desarrollo, porque esto puede convertirse a corto y mediano plazo, en obstáculos que limitarán la adquisición de sus habilidades cognoscitivas, generando , interferencias en el aprendizaje dentro de su desempeño escolar.

El informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, Unesco (2014), expresa que los docentes necesitan haber adquirido sólidas competencias en materia de evaluaciones basadas en las aulas, para reconocer cuales son los educandos que están en dificultades y prestarles ayuda. La formación previa al empleo y la formación permanente, deben capacitar a los docentes en el uso de las herramientas de evaluación para detectar lo antes posible las dificultades de aprendizaje y utilizar las estrategias apropiadas para superarlas (p. 339). Los planteamientos antes expuesto son coincidente con los actores sociales claves quienes ven la necesidad de convertir al docente con formación educativa revalorizándose como profesional especializado en un ámbito relativamente nuevo, incipiente, y la necesidad de una Universidad que prepare a los futuros docentes en este ámbito podrá abordar situaciones focalizada y en profundidad abordar las inteligencias múltiples y las intervenciones socio-educativas en la población escolar actual, entre otras habilidades.

Precisamente uno de los grandes objetivos del nuevo Sistema Educativo, en educación primaria consiste en promover una enseñanza de alta calidad, ello exige que cada docente supere los lineamientos convencionales de la educación e incorpore criterios humanos y científicos, que lo acerquen a los estudiantes de una manera que sean visualizados en su verdadera potencialidad. Pero a partir de esta experiencia, se puede llegar a un acercamiento de un nuevo fenómeno, para poder encontrar y debatir planteamientos que contribuyan, sin duda alguna, al perfeccionamiento continuo de la formación docente en pro de la niñez.

Por otra parte, la preocupación de los actores sociales claves (1y 3) manifiesta que aunado a la necesidad de actualización ven con deficiencia el uso en los de herramientas pedagógicas creativas. No visualizan propuestas donde el docente de educación ejecute sesiones de clase y aulas más dinámicas, donde sin duda la tecnología juega un papel fundamental que conllevará al mejoramiento y la superación de dificultades en áreas que históricamente han sido complejas de enseñar y de aprender, y donde debe ser una oportunidad para concebir las necesidades, maneras de pensar y de actuar, gustos, habilidades y cualidades de los estudiantes, las clases son predominantemente magistrales donde no existen propuestas claras para el aprendizaje colaborativo mediado por entornos significativos, que potencien la apropiación de las diferentes temáticas dentro del área y posterior contextualización para generar la motivación que se requiere y así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tal sentido los docentes debemos de generar climas emocionales tangibles que faciliten el aprendizaje y la seguridad de los niños y niñas, mostrarles respeto, escucharles e interesarnos (no sólo por las cuestiones académicas). La empatía es fundamental para educar desde la comprensión. Aunque hay muchas actividades en las que se pueden fomentar las competencias emocionales a través de un proceso continuo. El desarrollo y estimulación de la inteligencia con un enfoque multicultural no puede seguir alejado de las universidades y hoy debe hacerse realidad que pretenden generar nuevas estrategias educacionales que nos acerquen a la nueva visión del mundo y a el aprendizaje más humano.

Para llegar al punto en que un hábito nuevo reemplaza a otro se requiere de cierta práctica, procurando tener una nueva óptica del estudiante, y advirtiéndolo de manera más plural y abierta a su singularidad, por esta razón se sugiere que nos nutramos de una serie de métodos, estrategias e instrumentos que faciliten una nueva observación del estamento estudiantil y del desarrollo de sus habilidades técnicas, operativas y humanas, renovar la enseñanza y el aprendizaje resulta indispensable

para mejorar su calidad, y para ello, es necesario mejorar el contenido interdisciplinario de los estudios y aplicar estrategias metodológicas que encuentren la eficacia del aprendizaje procesos enriquecedores que favorezcan la motivación y el esfuerzo del estudiante. Otra de las subcategorías considerados los actores sociales AS2 y AS3 fue estrategias de inclusión y diversidad cultural, fortalecer la identidad cultural en escuelas étnico racial de la diversidad cultural requiere un enfoque integral y adaptado a las necesidades y contextos específicos de esas comunidades. según Díaz (2022) la importancia de los currículos escolares en las escuelas rurales, deben reflejar y valorar las tradiciones, historia y conocimientos locales.

Esto implica incluir contenidos relacionados con la cultura local, la historia de la comunidad y las prácticas tradicionales en el plan de estudio. Por su parte, Gala Llauca (2022) manifiesta que, se debe involucrar a la comunidad local en el proceso educativo para fortalecer la identidad cultural en las escuelas rurales. Se pueden organizar actividades que incluyan a miembros de la comunidad, como contar historias, compartir conocimientos tradicionales, enseñar habilidades artesanales o realizar presentaciones sobre la historia y la cultura local. Esto crea un vínculo más estrecho entre la escuela y la comunidad, y permite a los estudiantes apreciar y aprender de su entorno cultural, expresa que la educación en el hogar y el refuerzo en las escuelas robustece la identidad de los jóvenes en cuanto a sus dogmas y valores. Por consiguiente, es esencial que las escuelas cuenten con recursos pedagógicos apropiados que reflejen la identidad cultural local. Esto puede incluir libros de texto, materiales audiovisuales, recursos en línea y materiales didácticos que muestren y valoren las tradiciones, el idioma, o lengua, y la historia local.

De esta manera, se pueden desarrollar y utilizar herramientas específicas que destaquen las contribuciones y logros de la comunidad rural en diferentes campos. De este modo, se da paso a la promoción y preservación del dialecto local en las escuelas rurales como punto crucial para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Esto implica incluir la enseñanza y el uso del idioma local y foráneo en el

currículo, fomentar la lectura y escritura organizar actividades que valoren y promuevan el idioma, lenguaje, jerga.

En los discursos AS2 y AS3 se oyeron expresiones que concuerdan con los planteamientos de las citas anteriores y estos docentes llenos de preocupaciones tratan de trabajar con los materiales y conocimientos que poseen a lo que expresaron “Trato de realizar dramas donde se evidencien costumbres y tradiciones, presentación de títeres, representaciones artísticas en cuanto al baile y de esa forma afianzar la cultura ancestral (E1, AS2, L403- 415), “es bastante complejo, formación de valores son también de inclusión y diversidad como es el respeto, la convivencia, la solidaridad, la tolerancia entre otros valores que nos llevan a ver con otros ojos la diferencia que existe a nivel cultural...aula una inclusión donde reine el amor, el respeto” (E1, AS3, L580-611). Para hacer esto posible, se puede invitar a personas mayores de la comunidad para que compartan sus experiencias, conocimientos y habilidades tradicionales con los estudiantes. Esto permitiría que los jóvenes aprendieran directamente de sus antepasados y comprendieran mejor su herencia cultural.

Asimismo, Escobal y Duran-Llano (2023), coinciden en organizar festivales y eventos culturales en las escuelas rurales como una forma efectiva de promover y fortalecer la identidad cultural. Estas celebraciones brindan a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades tradicionales, exhibiciones culturales, representaciones artísticas y gastronomía local. También fomentan el orgullo cultural. Desde mi accionar profesional y atendiendo a las diferentes corrientes pedagógicas, he evidenciado que el currículo educativo se ha preocupado por dar respuestas de tipo filosófico a través de la búsqueda del conocimiento, pero que muchas veces dejamos de lado el aspecto creativo del estudiante. La enseñanza creativa se está convirtiendo en una pieza fundamental a la hora de diseñar experiencias de aprendizaje enriquecedoras. debemos encontrar las maneras innovadoras de enseñar a nuestros estudiantes y despertar su interés, en el escenario de la escuela Thelma

Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena, por las diversas particularidades, por su orientación a la multiplicidad de grupos étnicos, el accionar filosófico debe estar sujeto a la pedagogía, la creatividad y el desarrollo de estrategias donde el estudiante se capacite en función del quehacer pedagógico.

Con respecto a la categoría: Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico las narrativas de los AS1 y AS2, comparece en las acciones pedagógicas resaltan que es de vital importancia que se considere en el currículo el tema de inclusión en el ámbito educativo que implica aceptar a los pueblos indígenas el derecho a tener acceso a la información, a la transparencia de la gestión pública, lo cual se traduce en educación de calidad, generando expectativas y provocando en las personas cambios de actitud y por ende contribuyendo al progreso para los pueblos, regiones y países. Cabe destacar que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, en virtud de su gran diversidad poblacional indígenas, afrodescendientes, raizales, entre otros y un considerable número de migrantes de diversos países donde resaltan los venezolanos.

En este contexto ha resultado complejo desarrollar la praxis pedagógica tomando en cuenta las políticas educativas existentes en materia de inclusión educativa, dada la diversidad de circunstancias presentes, entre las que resalta el posible desconocimiento de los aspectos contemplados en las leyes y normas colombianas por parte de los directivos docentes, y demás miembros de la comunidad educativa. Aunado a ello, parece ser que existen debilidades en las acciones pedagógicas orientadas a promover la participación de padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa en los procesos destinados a desarrollar acciones certeras de inclusión educativa, además del posible desconocimiento de las características, necesidades educativas e intereses de las comunidades multiculturales y de los migrantes venezolanos.

Así mismo entender el porqué de algunos signos y actitudes, comportamientos

y respuestas ante determinados estímulos de algunos estudiantes, no se le puede exigir a un ser humano que responda a ciertos requerimientos educativos o comportamentales, cuando su sintomatología muestra dificultades de orden genético o evolutivo. El aula debe ser un espacio estimulante para el aprendizaje La emoción y los sentimientos provocan atención y curiosidad en los estudiantes, y ambas deberían ser explotadas por los profesores.

Al respecto Ausubel (1961) menciona en su teoría del aprendizaje significativo por recepción que el acto de enseñar pasa por un proceso inicial donde primero se averigua qué sabe el alumno sobre determinada asignatura o temática para luego añadir más información, de manera que éste pueda relacionar todas las piezas de una forma natural y lógica Si no corremos el peligro de que se produzca un apagón emocional del estudiante al desligar la emoción del conocimiento en la escuela y sobre todo en los primeros niveles. Desde esta perspectiva los niños aprenden con todo su cuerpo físico y sus emociones y la atención, la memoria, el pensamiento abstracto, la creatividad y las habilidades sociales se convierten en herramientas didácticas que potencian y enriquecen las conexiones neuronales.

En tal sentido, surgen subcategorías compatibles como: “Creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía” armonizadas por los AS1- AS2 donde expresiones como las siguientes lo demuestran “...en el futuro el gobierno debe crear un programa que haya inclusión más pluralidad es decir un cambio en la educación básica primaria (E1, AS1, L185-193) “...autoformación ... “(E1, AS2, L422-431) “.... pudiera haber más espacios para formaciones étnicas a nivel institucional formaciones respecto a la diversidad. “(E1, AS2, L439-44). Se evidencia el clamor de solicitar un programa de autoformación, étnicas considerando la diversidad, se requiere de un docente con un sentido globalizador que pueda potenciar las capacidades de niños y niñas en el nivel primaria a través de la utilización de estrategias didácticas apropiadas, sin olvidar la afectividad, la inteligencia y lo lúdico para la cual los versionantes narraron la necesidad de creación de un programa inclusión, donde se

ponga en acción lo teórico y práctico, en sus discursos se oyeron expresiones de necesidad de “autoformación” “formación étnicas” los actores sociales están claros que existe una desvinculación entre la teoría, y las prácticas pedagógicas de los docentes, debido a que utilizan en forma muy escasa o hacen poco uso de estrategias didácticas que permitan dar a conocer la importancia de lo multicultural étnico racial y desarrollo de la creatividad en niños y niñas de la primera infancia, así como las competencias requeridas en cuanto al desarrollo cognitivo y el desarrollo motor y la convivencia.

A través del programa para los educadores comenzaríamos a concienciarse sobre la importancia de este contenido en el programa, para mejorar los procesos educativos mediante la comprensión de las causas que originan los diferentes comportamientos que presentan los niños, y los mismo docentes en las aulas, porque se necesita replantear la pedagogía hacia una enseñanza creativa. La situación descrita anteriormente, me lleva a reflexionar acerca de la relación ontológica que hace referencia al fenómeno social observado, el cual suscita en los diferentes escenarios educativos donde a través de los diálogos intersubjetivos se interpreta cómo las personas como los docentes añoras que en el futuro el gobierno debe crear un programa que haya inclusión más pluralidad es decir un cambio en la educación básica primaria. Al respecto Comellas y Perpinyà (2005), confirma lo descrito anteriormente al indicar que históricamente, la educación ha estado orientada exclusivamente al desarrollo mental y la adquisición de las habilidades académicas, sin embargo, considerar lo multiétnico donde el niño debe ser influido por actitudes y pautas educativas que favorezcan su formación y desarrollo integral, esto será por tanto más eficaz, cuando se tomen en cuenta sus posibilidades culturales, lenguaje, sensoriales, intelectuales y emocionales o afectivas.

Por consiguiente, es esencial que las escuelas unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena de Colombia cuenten con recursos pedagógicos apropiados que reflejen la identidad cultural local. Esto puede

incluir libros de texto, materiales audiovisuales, recursos en línea y materiales didácticos que muestren y valoren las tradiciones, el idioma y la historia local. Asimismo, se pueden desarrollar y utilizar herramientas específicas que destaquen las contribuciones y logros de la comunidad rural en diferentes campos. De este modo, se da paso a la promoción y preservación del idioma local y foráneo en las escuelas como punto crucial para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes. Esto implica incluir la enseñanza y el uso del idioma local y foráneo en el currículo.

Al respecto Mansilla (2006) indica que “escribir leer y aprender otras lenguas maternas como la del pueblo Wayuu, son, por cierto, experiencias que acontecen en el vivir diario y, por ende, son fundamentales para el aprendizaje” (p. 11). Este planteamiento realizado por Mansilla es una invitación a la creación de vínculos de identidad, cosmovisión y conocimientos ancestrales. Aprenderla ayuda a proteger la cultura, valorar el patrimonio permite entender la cosmogonía y la palabra como pilar fundamental de la sociedad Wayuu. Quizás para los estudiantes se facilitaría la interacción social, el diálogo, la inclusión y el respeto en contextos laborales, educativos y comerciales en la región, donde el español y el wayú coexisten. Aunado a esto les permitirían comprender y respetar otras culturas, desarrollar una actitud de apertura y tolerancia hacia la diversidad cultural, apreciar la riqueza y la variedad de culturas. Esto contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y cohesionadas.

Esta subcategoría creación de un programa de inclusión replantear la pedagogía busca adoptar políticas educativas de inclusión, en donde el reconocimiento a la diversidad pase de ser una directriz y se materialice como un concepto polisémico que mire más allá de los estudiantes con “necesidades educativas especiales” o limitaciones físicas como lo señala Ainscow y Sandill (2010) y comience a integrar otro tipo de diferencias como lo es el origen étnico. Este abordaje de los conceptos de inclusión y diversidad busca ser la carta de ruta para la labor docente a efectos de evitar comportamientos violentos en las aulas y formar

ciudadanos integrales. De acuerdo con lo planteado por Ainscow y Sandill (2010), la promoción de los procesos de inclusión en las escuelas debe estar precedida por una “revolución” en los métodos de enseñanza en donde el centro de la planeación sea la inclusión, obligando a todos los actores (docentes, directivos, personal administrativo, padres de familia, estudiantes y comunidad) a vivir con la diferencia y a aprender desde la diferencia, momento en el cual se manifestará la inclusión al centrarse en aquellos estudiantes que por razones específicas necesiten mayor atención que otros.

Se deberá propender por la diversidad y la inclusión sean un componente transversal al trabajo en el aula para que todas las actividades propuestas motiven al estudiante al aprendizaje permitiendo que el asuma un papel activo, estimulando la indagación, desarrollo de talleres, cuadros sinópticos, la observación participativa, el debate, demás herramientas meta cognitivas que faciliten la apropiación de nuevos conocimientos, su relacionamiento con otros, y el surgimiento de nuevos saberes y experiencias a partir de esa interrelación entre seres humanos diversos. Allí, el estudiante debe ser activo, participativo para que afiance el conocimiento mediante prácticas individuales con las diferentes poblaciones, sin discriminación, la inclusión debe irradiarse a la comunidad en la que se ubica la escuela pues de nada sirve avanzar en los procesos internos de reconocimiento a la diversidad si no se cuenta con la articulación de la sociedad en la que se desenvuelven los estudiantes. Así, es labor de los docentes liderar iniciativas de cambio pedagógico pues son ellos quienes tienen contacto directo con el estudiante, conocen sus aptitudes y limitaciones, y lideran la relación enseñanza – aprendizaje en las escuelas.

De acuerdo con lo anterior el sistema educativo deben avocarse a la inclusión a través de la eliminación de obstáculos a la participación de todos los estudiantes, pues sólo de esta forma se podrán eliminar las desigualdades en el ámbito educativo, garantizando una educación de calidad a toda la población en etapa formativa. De este modo, gestionar aulas inclusivas necesita del aporte de todos los actores educativos, a efectos de generar cambios representativos en el diseño de currículos

escolares. De acuerdo al deseo de cambio en el ámbito educativo, la inclusión no sólo comprende a estudiantes con discapacidad o limitaciones móviles, sino que debe integrar estudiantes de distintas clases sociales, orígenes, preferencias y credos en el aula de clase. Narraciones como la de AS1 evidencian la necesidad de cambios en los currículos académicos de modo que, sean incluidos los principios de diversidad e inclusión en las aulas de clase como elementos orientadores de los objetivos propuestos “Dejar a un lado la discriminación permitir que desarrolle su máximo potencial, aunque su ritmo de aprendizaje no sea igual” (E1, AS1, L185-193).

Al respecto Ainscow y Sandill (2010) reflexiona en su comentario reafirmando el compromiso del maestro en los procesos educativos, afirma que si el docente diseña sus procesos de enseñanza en consideración a la diversidad de cada estudiante, el proceso de aprendizaje resultará mucho más ameno y fácil pues la socialización entre estudiantes contará con un líder que, consiente de las diferencias entre alumnos, abrirá en el aula un espacio seguro de socialización y reconocimiento que le permitirá crecer en múltiples formas, invitando a niños, niñas y adolescentes provenientes de contextos difíciles a encontrar en la escuela un punto de fuga de sus realidades diarias. De acuerdo con lo anterior, la escuela y el aula de clase debe convertirse en un espacio de dignificación y reconocimiento para los estudiantes en donde la materialización de la educación inclusiva sea asumida no solo desde los compromisos internacionales sino también desde las mesas de planeación intersectorial en donde se garantice el derecho fundamental de educación gratuita y de calidad para todos como primer paso para hacer realidad el principio de inclusión en las aulas de clase.

De acuerdo con Ainscow y Sandill (2010), algunos de los elementos claves requeridos en este proceso de adaptación a los estándares internacionales de educación inclusiva son: La creación de un entorno físico adecuado para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, reestructurar las estrategias pedagógicas en el aula para así modificar las formas desuetas y homogeneizadoras de enseñanza,

ajustándose a los requerimientos en materia de tecnología, inclusión, diversidad y desarrollo sostenible como aspectos que mundialmente guían en la actualidad los procesos formativos. Diseñar y adoptar modelos flexibles de enseñanza los cuales se adapten a la diversidad de estudiantes y promuevan el trabajo colaborativo y el fomento al pensamiento creativo. Formar a los orientadores, docentes y directivos escolares en cátedras para la diversidad y la inclusión de modo que el liderazgo en la adopción de cátedras inclusivas sea orientado por el personal de apoyo escolar en conjunto con la sociedad y los padres de familia. El establecimiento de calificaciones por competencias debe abordarse desde un enfoque diferencial en donde no sea la calificación (aprobado no aprobado) el criterio orientador en las aulas, sino que a partir de criterios flexibles y diferenciados los estudiantes logren aprender lo transmitido en las clases.

Desde mi posición como investigadora, los docentes de educación primaria debemos reconocer la presencia de la diversidad en el aula de clase, no puede limitarse a la presencia de estudiantes en condición de discapacidad sino también a la diversidad de tipo lingüística y cultural. La inclusión va mucho más allá, implica reconocer las características y potencialidades de cada uno de los niños al igual que de la valoración de sus diferencias culturales. Trabajar la diversidad en el aula involucra variables individuales como los estilos y ritmos de aprendizaje, los conocimientos y experiencias previas, las expectativas y los intereses, reglas sociales y culturales que regulan la interacción en el aula de clase, las situaciones comunicativas y los roles de los participantes. Otras de la subcategoría compatible por los AS2 y AS3 Una mirada al desarrollo de la motricidad y a lo multisensoriales concepción esta de aprendizaje con base estrategias de motricidad y aspectos multisensoriales, donde afloran en expresiones como “los niños son muy buenos en actividades donde desarrollan la motricidad gruesa, correr, saltar, realizar carreras de sacos, aman la asignatura de educación física” (E1, AS2, L446-462) “algunos las matemáticas ya que son muy buenos realizando actividades de conteo. “(E1, AS2, L446-462).

En los primeros tiempos la psicomotricidad estaba circunscrita al ámbito terapéutico y de estudio para la atención de los niños disminuidos por lesiones cerebrales y otros problemas como: dislexias, disgrafía, discalculia, por lo que se empleaba en la reeducación y readaptación de los niños que presentaban trastornos relacionados con el aspecto motriz. Posteriormente, fue evolucionando gracias a estudios y trabajos de autores como Wallon (1964), Piaget (1984), Vigotsky (1935), Luria (1973), entre otros, quienes se interesaban en indagar sobre el desarrollo madurativo del niño con base en determinados aspectos psicomotores y de socialización. Sin embargo, en los últimos años diversas ciencias han enfocado el estudio del ser humano desde el punto de vista holístico, arrojando resultados que han provocado un mayor interés hacia los valores corporales.

En la actualidad, en un hecho reconocido que en el desarrollo normal del niño y niña la conducta psicomotriz juega un papel determinante, lo que invita a revisar los fines y procedimientos de la educación, porque si esta propone el desarrollo pleno de la persona, entonces es necesario tomar en cuenta todas las capacidades del niño: cognitivas, afectivas, sociales, corporales y espirituales, y no concentrarse en algunas desdeñando la importancia de las otras. La educación debe promover una integración armónica de todas las capacidades del ser. La psicomotricidad es un aspecto muy importante en el desarrollo de los niños por lo que se debe atender con más exclusividad desde el nivel de educación inicial especialmente desde la etapa preescolar. Los AS2 y AS3 están claros en su percepción al rememorar la necesidad y el gusto que tienen los niños en actividades como “correr, saltar, realizar carreras de sacos, aman la asignatura de educación física “e inclusive resaltan aspectos subjetivos como amar la actividad físicas” a lo que Luna (2007) lo define como la relación entre el movimiento y las funciones mentales, investiga la importancia del movimiento en la formación de la personalidad y del aprendizaje...el término "psicomotricidad" integra las interacciones física, emociones y lo cognitivo y el lenguaje en la capacidad de ser y de expresar en un contexto psicosocial (p. 1).

De lo expuesto por la autora en el nivel de educación se debe realizar un proceso constante y continuo como lo es el practicar los movimientos del cuerpo y la mente, tomando en cuenta la etapa del nivel evolutivo del niño, y a su vez, integrando las interacciones físicas, emocionales, cognitivas mediante las diferentes actividades y estrategias que planifique el docente para ejercitar esta área en los niños, para poder adquirir seguridad, autonomía, iniciativa propia, como lo es el desarrollo de su personalidad y por ende de su aprendizaje. La psicomotricidad se sitúa dentro de los planteamientos educativos como una alternativa de renovación curricular, sobre todo en las primeras etapas de desarrollo del niño al considerar realmente las características diferenciales en su proceso madurativo y de aprendizaje social.

Para Lázaro (1976) señala que “el termino psicomotricidad vincula las relaciones cognitivas, emocionales, simbólicas, y sensorio motrices, respecto a las capacidades de la persona al expresarse en un contexto psicosocial, así la psicomotricidad juega un papel fundamental en el desarrollo armónico de la persona” (p. 102). Este autor señala la gran importancia que tiene el dar alas a las diferentes áreas de desarrollo en relación a las capacidades asumidas por las personas según el contexto psicosocial donde se desarrollen, por ello se dice lo importante que es el desarrollo integral armónico en el niño.

La Psicomotricidad fina y gruesa "La motricidad fina comprende todas las actividades que requieren precisión y un elevado nivel de coordinación. Por lo tanto, son movimientos de poca amplitud realizados por una o varias partes del cuerpo y que responden a una exigencia de exactitud en su ejecución" Comellas y Perpinyà (2005, p. 56). El autor hace referencia a la ejecución de movimientos en los cuales participan pequeño grupo musculares y segmentos corporales como el brazo, las manos y los dedos; para ello los docentes deben realizar actividades como enhebrar, pintar, armar, pegar, plegar, entre otras, ya que son actividades propias y contribuyen al desarrollo de esta psicomotricidad siendo estas esenciales para el inicio de la escritura. La motricidad gruesa tiene que ver con los cambios de posición del cuerpo, los

movimientos globales y la capacidad de mantener el equilibrio por lo que se podría decir que: "El cuerpo, como interlocutor del sujeto con el medio, requiere un dominio y una flexibilidad para realizar, los movimientos necesarios para una tarea determinada. Por lo tanto, es mediante el cuerpo que se establece la comunicación con este medio, de ahí la importancia del lenguaje corporal como complementario del lenguaje verbal" (Comellas y Perpinyà, 2005, p. 34).

Refiriéndose está a la realización de los gestos, movimientos y desplazamientos con la participación de grandes grupos musculares de ciertos segmentos corporales. Ejemplo: correr, saltar, lanzar, trepar, recibir (atajar), con sus respectivas variaciones y desde distintas posiciones. En definitiva, estos dos (2) tipos de psicomotricidad deben ser conocidos con precisión y manejados en el perfil del docente para garantizar una práctica efectiva. El buen desarrollo psicomotor del niño dependerá, entre otras cosas, de la educación psicomotora que se le puede brindar al niño y niña y para ello es necesario comprender y anejar lo que se entiende por "Educación Psicomotriz". En la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena los docentes actores sociales 2 y 3 están claro y son bien conocido para ellas el proceso de motricidad específicamente el juego para el proceso de socialización y una práctica efectiva, párrafos como los siguientes dan fe de estos argumentos al apuntar "como maestra planifico y ejecuto actividades lúdicas y motricidad ya que el juego es una de las estrategias más relevantes en el aprendizaje de los niños. Trabajar de esta forma permite que los niños se integren, compartan y participen todos (E1, AS3, L692-706).

De lo expuesto anteriormente, se dice que la educación psicomotriz debe favorecer la adquisición de conductas en un momento preciso, o sea, debe trabajarse con el desarrollo evolutivo, tenía en cuenta el grado de madurez fisiológica y psicológica del niño, desarrollándose así en un ambiente rico en estímulos que favorezcan su descubrimiento y su capacidad de experiencia, tratando así de guiar sus experiencias y no de resolver sus dificultades. "le gustan mucho el futbol, las

matemáticas, pintar entre otros “(E1, AS3, L799-804). Otro aspecto señalado por AS2 AS3 fue lo referente aprendizaje multisensoriales este enfoque integra múltiples sentidos, como la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato, para mejorar la comprensión y la retención de la información, respaldado por varias teorías educativas, como la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que reconoce que los niños tienen diferentes formas de aprender y expresar sus conocimientos.

Al incorporar estos fundamentos en la práctica educativa, el aprendizaje multisensoriales ayuda a fomentar un desarrollo integral en los niños. En consecuencia, los relatos dados por los AS2 AS3 suponen la importancia que le dan estos actores sociales y el conocimiento claro que tienen de dichos estrategias en función de tener condiciones óptimas en el aprendizaje de los niños, lo que refleja la necesidad de incorporarlos a actividades de estimulación multisensoriales de forma estratégica permite resultados positivos en el bienestar y desarrollo físico y mental de los estudiantes para el desarrollo equilibrado de todos los sentidos, lo que permite a las y los niños procesar y responder a la información sensorial de manera más efectiva, las experiencias multisensoriales desafían el cerebro de niñas y niños y promueven el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria y la resolución de problemas, al experimentar con diferentes estímulos sensoriales, los niños pueden expresar su creatividad y explorar nuevas formas de pensar y crear, todas estas destreza unido a la estimulación psicomotriz en niños potencia su desarrollo integral al unir mente y cuerpo, mejorando de esta manera la coordinación, el equilibrio y el control postural (motor), fortalece la concentración, memoria y creatividad (cognitivo), y fomenta la autonomía, autoestima y habilidades sociales, facilitando el aprendizaje y la gestión emocional.

Este conjunto de habilidades en el entorno educativo específicamente en la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena debe ser asociados mediante juegos de diferentes pueblos indígenas que

han sido incorporado y que se han vuelto a practicar para conservar en parte su propia estructura étnico cultural puede mejorar la retención de información y facilitar el proceso de aprendizaje al involucrar a múltiples sistemas sensoriales, por ende, lograr la inclusión integral de los más vulnerables socialmente hablando. Un ser humano nacido y criado en un ambiente étnico cultural y geográfico determinado crea conductas motrices para sobrevivir en el lugar. Sus juegos serán juegos en los que desarrollan conductas motrices según el ambiente.

En las escuelas de comunidades étnico racial de diversidad cultural como la escuela Thelma Rosa Arévalo según y percepción como investigadora tiene características propias que observo que no han perdido sus juegos y han desarrollado su propia motricidad para la vida cotidiana pero también sus propios juguetes- juegos algunos de los cuales responden a estrategias de caza y otros simplemente son producto de la creatividad de algún integrante de ese pueblo o localidad. Lo importante es también saber y analizar el contexto en el que las conductas motrices individuales o grupales se dan.

En un contexto social en el que la práctica lúdica es recreativa probablemente no surjan, en todas determinadas conductas que si surgen cuando esa práctica es competitiva. La acción individual está más allá de lo étnico cultural y responde a la propia experiencia de vida desde el nacimiento y depende de cada niño y su familia, y de su relación intrafamiliar, que va acompañada de gestualidad y emoción. Pero analizando estas acciones es posible de observar que un niño tiene alguna dificultad en el proceso de aprender, en la escuela Thelma Rosa Arévalo en este estudio los AS1, AS2, AS3 apuntaron con intranquilidad que enfrentan un desafío, para reconocer las diferencias entre los estudiantes, necesitan preparación en diversidad para poder crear un entorno de aprendizaje equitativo. De allí surgió la categoría trascendental e insigne de esta investigación como es: atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje en la dimensión étnico racial con sus subcategorías. Aulas de adaptaciones multicultural y participación familiar y comunitaria.

Ante esta situación los docentes están juiciosos al reconocer que necesitan pasar por el difícil proceso de reflexionar sobre sus propios sentimientos, su propia raza y actitudes para brindar a los niños una educación libre de prejuicios, identificar sus fortalezas y debilidades para poder impartir clases diversas de manera efectiva, necesitan desarrollar la competencia intercultural y, simultáneamente, fomentarla en los estudiantes de igual manera identificar dificultades de aprendizaje que también es un hecho que requiere habilidades, conocer conceptos y características, que le permitan identificar áreas específicas, con el fin de utilizar técnicas y estrategias de intervención efectivas a lo definieron como Aulas de adaptaciones multicultural donde situaciones sociales deben incluir lo psicoafectivo dando como resultado determinada motricidad aun dentro del mismo grupo étnico.

Si bien hay como dijimos anteriormente elementos culturales que desarrollan la motricidad étnica esta puede ser afectada por situaciones emocionales pudiéramos observar códigos comunicacionales Wayuu, venezolanos entre otros, presente en todas las etnias como un conjunto de acciones neuromotrices preestablecidas por un grupo étnico explícito para un fin igualmente establecido y con estrategias docentes implementando la observación sistemática y continua, y su reporte diario de clase poder registrar ritmos de aprendizaje, y aplicar evaluaciones diagnósticas (pruebas de lectura, escritura y cálculo, conversaciones con la familia para conocer el historial del niño y descartar problemas de audición, visión o nutrición. Es fundamental crear un ambiente de aula positivo y trabajar en colaboración con la familia para abordar las necesidades de los niños y niñas en educación primaria básica consolidado lo multicultural, pero atento a cualquier dificultad en el aprendizaje. Así como lo indica Correa (2021) al apuntar que, para enfrentar trastorno en el aula, el docente debe conocer conceptos y características que le permitan identificar áreas específicas y en qué nivel de dificultad se encuentran, con el fin de utilizar técnicas y estrategias de intervención efectivas. Ante esto es crucial como refiere Santos y Macedo (2024) que el docente reciba una formación integral, en la que se ofrezca apoyo teórico y práctico, sugerencias y materiales.

Locuciones dado por AS1 reflejan de su experiencia y busca estrategias que le permitan un aprendizaje efectivo de inclusión a lo que refleja

“Mi experiencia docente me dice que cada estudiante edifica su aprendizaje a través de sus experiencias lo que me lleva a elaborar estrategias a nivel pedagógico que sean creativas, pero a la vez con un punto de vista inclusivo y visualizar cualquier problema. (E1, AS1, L185-193) “...estamos día a día con ellos compartiendo, nos da la posibilidad de conocer de cerca sus vivencias a tal punto que nos remonta a sus orígenes ancestrales” (E1, AS1, L139-44).

“... les doy herramientas necesarias para formar hábitos de estudio que me facilita el trabajo afianzándoles en todo momento su identidad cultural. “(E1, AS2, L287-295). Estas derivaciones de los actores sociales reflejan que los comprenden las estrategias culturales y reconocer los protocolos de intervención educativa, y reconocen la importancia de los equipos multidisciplinarios en la atención integral de los niños. Además, que valoran el rol de profesionales especializados como psicólogos, trabajadores sociales y orientadores educativos presente en su institución.

Chong y Marcillo (2020) señala que las dificultades de aprendizaje constituyen condiciones que impactan la adquisición y aplicación de habilidades académicas, sin tener correlación directa con la inteligencia, sino más bien presentando desafíos específicos en áreas como lectura, escritura, ortografía, matemáticas y otras aptitudes cognitivas. Algunos ejemplos comunes de estas dificultades incluyen la dislexia, caracterizada por problemas en el reconocimiento y procesamiento de palabras, afectando la lectura y la escritura. La discalculia se manifiesta como una complicación en habilidades matemáticas, abarcando el reconocimiento de números y la resolución de problemas aritméticos en la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena de los tres actores sociales la AS2 registró la presencia de niños con dificultades de los al reconocer , identificar, y memorizar los números alegando preocupación y grado de compromiso no solo en aulas

multiculturales sino también para consolidar el aprendizaje. Al respecto las narraciones de la actor social fundamentan lo siguiente: "...algunos niños se les dificulta más el proceso de reconocer e identificar, así como memorizar los números siguiendo con el ejemplo, pero de igual forma debo seguir implementando estrategias que permitan que ese niño logre consolidar su aprendizaje como tal. "(E1, AS2, L338).

Esto representa una seria limitación donde la tendencia debe ser hacia el trabajo cooperativo y evitar el docente individualista, porque se perdería la oportunidad de construir conocimiento en colectivo, compartir experiencias y desarrollar estrategias más efectivas e innovadoras para atender las necesidades de estos niños con discalculia o dificultad específica del aprendizaje que afecta el procesamiento numérico y las habilidades matemáticas señalado por la AS2. Esta derivación demanda una revisión curricular que promueva explícitamente la colaboración docente, el trabajo en equipo y la investigación educativa donde se reconozca que la complejidad de los problemas de aprendizaje requiere un abordaje multidisciplinar, dialógico y cooperativo. Es por ello que, García (2006) hace referencia a "un trastorno estructural de la maduración de las habilidades matemáticas, referido sobre todo a niños y que se manifiesta por la comisión de errores variados en la comprensión de los números y habilidades de conteo" (p.22).

Por tanto, la discalculia es un problema de aprendizaje que se refiere a la alteración de la capacidad para el cálculo y procedimiento numérico, asimismo, la dificultad para entender la correspondencia entre el dígito y la cantidad, es decir, entre lo concreto y lo abstracto. Asimismo, utilizan términos como: Problemas de aprendizaje de matemáticas, trastornos aritméticos, trastornos de matemáticas, problemas específicos de matemáticas, acalculia y discalculia, los cuales se refieren al mismo campo de estudio. Por tanto, algunas personas, a pesar de ser inteligentes, son negadas para los números, operaciones tan simples como calcular el cambio a devolver después de haber pagado, estas personas son una nulidad con los números, en cierto modo es una minusvalía que afecta en concreto a las matemáticas.

En este sentido, según Smith y Rivera (2006) “Estas dificultades no están ocasionadas por el retraso mental, ni por escasa o inadecuada escolarización, ni por déficits visuales o auditivos” (p.225). Es decir, que solo se clasifica como tal, si se da una alteración o deterioro relevante de los rendimientos escolares o de la vida cotidiana. Por esa razón, el desarrollar cálculos matemáticos sencillos por medio de operaciones fundamentales en las que el estudiante pueda afianzar la lógica matemática es un deber del docente en las aulas de clases al momento de impartir el área por medio de estrategias donde el niño adquiera la habilidad y destreza en los números.

Asimismo, vale la pena resaltar que la educación en Colombia no presenta ningún currículo en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural para la educación básica primaria de estos casos, lo que trae como consecuencia que se deba adaptar el currículo existente según las necesidades en aula de clase donde se presentan niños con estos casos en el área de matemática. Es por ello, que, desde mi experiencia docente e investigadora, la institución tiene doble compromiso como es la parte de inclusión en la diversidad cultural y visualizar los desafíos presentes en el aprendizaje de nuestros niños matemática es tradicionalmente considerada compleja por el escaso desarrollo de los procesos mentales, el aprendizaje superficial y memorístico que se realiza en las escuelas o simplemente porque no se desarrolla el razonamiento lógico en los niños, niñas. En la actualidad es imprescindible el desarrollo de la didáctica para las habilidades matemáticas por el avance tecnológico y el ritmo acelerado de la sociedad.

Debido a esto es necesario implementar un mecanismo de intervención en los padres de familia para que mejore su percepción de la necesidad del trabajo colaborativo entre familia y escuela, principalmente en el conocimiento de los problemas de aprendizaje, el gran valor que tiene la participación familiar activa constituye es un componente fundamental en los procesos de inclusión educativa en todos los niveles y modalidades de la educación surgiendo la subcategoría

participación familiar y comunitaria hace hincapié al gran valor que tiene la familia y comunidad activa.

En tal sentido, la familia como institución corresponsable del proceso educativo en la Constitución Política de Colombia, a través de su artículo 5, en el cual el Estado reconoce y respalda la familia como institución fundamental de sociedad, sin ninguna discriminación y sin excepción de los derechos fundamentales de cada individuo. Asimismo, en el artículo 44 señala que tanto el estado, la familia y la sociedad deben proporcionar en forma conjunta apoyo y salvaguardar al niño para asegurar su crecimiento equilibrado e Integral, así como la plena realización de sus derechos. Con base a lo anterior, se puede decir que la familia es mucho más amplia que garantizar meramente las necesidades básica de subsistencias, si no que su participación debe ser activa en el proceso educativo por eso los AS1-AS2 AS3 están claro en la necesidad de que se involucren en el aprendizaje de los niños palabras como

“Lo que solicitamos siempre en las reuniones es apoyo en casa, que se visualice de verdad un acompañamiento sea el papá, la mamá” (E1, AS1, L69-77). “Madres de familia que apoyan, pero les hace falta involucrarse más en el proceso de aprendizaje de los niños” (E1, AS2, L465-476). “Es importante hacerle entender al padre de familia que hay aprendizajes que vienen de casa, del hogar y esos aprendizajes se articulan con lo que van a aprender en la escuela, y es esa nuestra labor como docente, hacer converger esos saberes ya que así, con los contenidos que se desarrollan en las diferentes asignaturas les va a ayudar a nuestros estudiantes a tener nuevos conocimientos, comportarse diferente y a ser mejor persona” (E1, AS3, L620-640). Es esencial, tener en cuenta que los hijos requieren el respaldo de sus familiares para lograr un desarrollo emocional equilibrado, cultivado valores y principios propios del hogar. Este respaldo implica una constante colaboración en las actividades del niño tanto en el ámbito domésticos como escolar, estableciendo un vínculo que facilita la consecución de metas compartidas. Asimismo, es crucial que los padres cumplan eficientemente su rol para garantizar procesos

educativos óptimos, siendo una contribución fundamental para el desempeño docente, garantizando la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Cárdenas (2004) “Son los padres quienes gozan de esa relación de intimidad única que exclusivamente se da en el seno de una familia y que permite todo tipo de interrelaciones personales: de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc., que influyen y modifican los comportamientos de todos sus miembros” (p.5). Al respecto toda la disertación de estos actores sociales deja claro que conocen las bondades de que la familia y comunidad se involucren en estos procesos de aprender entender que la familia es de vital importancia para el reconocimiento del desarrollo infantil temprano y los programas de atención que en los primeros años de vida el niño es muy susceptible a las experiencias del ambiente y además las necesita que se les brinden oportunidades en un entorno de aprendizaje seguro y positivo, un niño que sufra cierta discapacidad o deficiencia, podrá compensarla desarrollando otras habilidades.

Ante estas narraciones, Comellas y Perpinyà (2005) expone que los primeros cinco años de vida están estrechamente relacionados con el surgimiento de una profunda variedad de habilidades motrices gruesas y finas. Indica este precitado autor que lo interesante del desarrollo de estos complejos movimientos es que su carácter automático va creciendo, y adaptándose a nuevas exigencias. La velocidad de perfeccionamiento en cualquier habilidad depende en gran medida, de la capacidad del organismo para anticipar la respuesta mediante adecuados ajustes posturales compensatorios. equilibrio sedente, se hallan tan mecanizadas que no interfieren con la acción.

Por ello, se hace necesario que el perfil del docente de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena se conforme de elementos onto-epistémicos, donde este sea capaz de manejar los contenidos curriculares adecuadamente, pero que también tome en cuenta las distintas realidades que va a enfrentar, por lo que el factor de aprendizaje del niño en etapa

inicial y básica de reconocer cualquier aspecto especial del niño no puede quedar de lado, puesto que los seres humanos poseemos características distintas y cambiantes. Por lo anterior, se comprende que con el apoyo del docente, padres y familia está estimulando la producción de un cambio en los niños, no solo de conocimiento sino también de su estructura mental. Por lo tanto, ha de saber cómo se está produciendo ese cambio y la manera en que lo codifica.

Desde mi perspectiva afirmó que enseñar a los maestros a determinar cómo aprenden los niños, cómo pueden luego utilizar herramientas para aplicarlas en las aulas para lograr mejorar el proceso con el que trabajarán los docentes es el aprendizaje de los métodos específicos para el manejo del desarrollo de la cultura, lectoescritura y de las habilidades lógico-matemáticas, que son dos de las áreas que es preciso fortalecer en el ámbito educativo, también trabajar con tema de la cognición social, “es decir, cómo ese aspecto de conocer el entorno, la interacción social, cómo se da ese proceso de interacción, dentro y fuera del aula, y cómo lograr que beneficie a los estudiantes, son temas importantes que los docentes podrán conocer a lo largo tienen mucha relevancia aprender con su cuerpo físico y sus emociones y la atención, la memoria, el pensamiento abstracto, la creatividad y las habilidades sociales se convertirán en herramientas didácticas que potencian y enriquecen las conexiones neuronales.

En este sentido, es muy importante que el docente llene las expectativas para cubrir las necesidades, intereses y el desarrollo óptimo infantil. Dentro de esta perspectiva, la relevancia del aprendizaje como proceso de formación dentro del contexto de las aulas de educación básica primaria de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena. En consecuencia, es trascendental que los docentes promovamos la práctica multiculturales, y de estimulación psicomotoras y psico sensoriales en nuestros estudiantes, despertando la emoción creatividad, inteligencia y conciencia integracionista social y educativamente hablando, donde cada uno de ellos sea capaz de escudriñar sus

debilidades y fortalezas, basándose en principios investigativos, asumiendo posturas colectivas que les permitan construir su conocimiento colectivamente hablando.

En el mismo orden de ideas, se invita a repensar el currículo integrando elementos onto-epistémicos dotando a los futuros docentes de herramientas didácticas para atender pertinentemente a los estudiantes realizando no sólo los aspectos objetivos presentes sino también el aspecto subjetivo de la educación, es decir, desarrollando elementos emocionales como la empatía que debe tener un docente, trayendo consigo un aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Por lo tanto, es imprescindible considerar que este conocimiento emergió del intercambio intersubjetivo inmerso en el seno de la vida pedagógica, investigativa, académica, social, e histórica vale decir el conocimiento surge a partir de nuestra interacción con la realidad en tanto no se descubre sino se va construyendo y co-construye socialmente. A continuación, se presenta la Figura 14 que representa las versiones de los actores sociales para la construcción del corpus teórico.

Figura 13

Construcción del Corpus Teórico Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria



MOMENTO VI

CUANDO LOS TESTIMONIOS SE VUELVEN TEORIA DESDE UNA PERSPECTIVA EN CONJUNTO.

El discurso concluyente, hacia un corpus teórico

La generación de teoría es un proceso esencial en la investigación científica, admite integrar en un todo coherente y lógico, un entramado de conceptos definiciones y proposiciones, relacionados entre sí, con el objeto de describir, explicar comprender e interpretar la realidad libremente de su naturaleza. Plasmar en la complejidad de la palabra, algunas reflexiones, será objeto seguramente en la relatividad del tiempo, de nuevas interpretaciones, en vista del infinito mundo de dimensiones que preconiza el ser humano en interacción con otros.

El desarrollo del estudio respondió a redescubrir en el nivel de Educación Básica Primaria la red axiológica, dispersada en la gama de significados desde la visión de los actores sociales docentes de la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, del Municipio de Varela Departamento del Magdalena en la complejidad de las Dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial. Fue a través del procedimiento fenomenológico hermenéutico, que se logró redescubrir el mundo intersubjetivo de los actores sociales, lo que piensan y sienten. El origen de estos hallazgos se remonta a las incidencias desfavorables y favorables en su institución en el proceso educativo, profesional y familiar, que han vivido y que se mantiene en ellos mediante sus acciones.

Además, la era que actualmente transita la humanidad abre una esperanza clara a una educación centrada en nuevos escenarios impregnados de creatividad,

considerando también el uso ético y responsable de la tecnología, el acompañamiento emocional como base en los procesos entre otros. En este contexto, la diversidad en las aulas ha adquirido una importancia creciente, siendo reconocida como un elemento clave para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Guijarro et al. (2024) señala que la diversidad puede concebirse como la variedad de características individuales, sociales y culturales presentes en un grupo, incluyendo aspectos como el origen étnico, el género, la clase social, las capacidades, las creencias y las formas de pensar estos contrastes no se pueden visualizar como un problema en el aula de clase sino como una oportunidad para investigar y verlo como una gran una riqueza de perspectivas y experiencias que si son adecuadamente gestionadas, pueden tener un impacto positivo en el desarrollo académico y personal de los niños, percibirlo como una oportunidad para enriquecer los procesos pedagógicos, siempre que se gestionen adecuadamente las necesidades particulares de cada estudiante, es posible identificar distintos tipos de diversidad. Entre ellos destacan las encontradas en esta investigación como son la diversidad cultural, que se relacionó con las costumbres, lenguas y tradiciones propias de distintos grupos; la diversidad étnica, derivada del origen ancestral; la diversidad social, influenciada por el entorno económico y familiar; y la diversidad cognitiva, referidas a las distintas formas en que los estudiantes aprenden y procesan la información.

Es por tal motivo que asumí como investigadora desarrollar el presente estudio en el nivel de educación básica primaria, porque esta es la etapa donde se forma los cimientos necesarios para responder las dificultades presentadas en este período posterior a la vida en sociedad. Tratar de vislumbrar el discurso de los actores sociales y dilucidar para edificar teoría solo es posible usando la razón lógica, la contrastación empírica y la constante apertura a la crítica.

Según Balza (2010), las realidades fenoménicas, están sujetas a procesos de comprensión para su interpretación global. Señala el mencionado autor, que la búsqueda de la comprensión para inmediata y permanente del mundo de la vida en sus

múltiples manifestaciones, solo parece ser posible a través de una interpretación global de todas las vivencias cotidianas del ser humano, por lo tanto, las teorías se construyen en el marco de una lógica científica de naturaleza configuracional, dialógica y subjetiva. La teoría emergida en la presente investigación surge desde los datos a partir de mi interpretación como investigadora, las construcciones e interacciones intersubjetivas de los actores sociales, el contraste y la complementariedad con la teoría general existente.

En primer lugar, reduje los datos de muchos casos a conceptos o categorías, y subcategorías, luego en un conjunto de afirmaciones las relacioné entre ellas, inmediatamente utilicé para interpretar y comprender lo que ocurría con el fenómeno estudiado. Dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas en Básica Primaria, interpretado en la manera particular en que los actores sociales les asignan a los hechos, asuntos, o eventos fenomenológicos es decir la capacidad y la forma de configurar la realidad. Es de resaltar que no hay una sola manera correcta de expresar las relaciones entre subcategorías, el capital cultural juega un papel importante de interrelacionar todas las narrativas para el desarrollo de un esquema teórico más amplio abstracto y abarcativo para el desarrollo de las aproximaciones teóricas que den respuesta a los objetivos planteados declarados al comienzo de la investigación.

En tal sentido se integran los aspectos emergentes de esta investigación merecedores de análisis en función de contribuir con los cambios direccional en las dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial y la diversidad cultural, en la búsqueda de la conocer el significado que tiene para los docentes en función de lograr la incorporación de contenidos y estrategias para generar un cambio paradigmático hacia una educación del milenio.

Sobre la base de los hallazgos que emergieron, se comienza a percibir la necesidad de replantear las políticas y acciones que tienen que ver con el cambio de

orientación del Sistema Educativo Colombiano y la necesidad de formar mediante una enseñanza transversal, que garantice un aula de clase inclusiva con nuevos componentes que abran camino a una práctica pedagógica armónica y a un modelo que considere un enfoque global que armonice evaluación temprana, intervención adaptada, apoyo emocional, así como también crear una red de apoyo unificada entre la familia, la escuela y los especialistas (psicólogos y neurólogos) para adaptar el entorno al niño.

Para esto la escuela debe abrirse a la vida, y romper la distancia entre áreas curriculares y experiencia vital, desarrollar habilidades creativas, sintetizar el desarrollo intelectual y afectivo, donde se integre el saber de contenidos dentro del proceso educativo la dilucidación de estrategias didácticas que inviten al niño y la niña de la etapa primaria a la participación y descubrimiento de elementos y situaciones que serán determinantes en el desarrollo de su condición humana, para ayudar al educando a tomar conciencia de lo que aprecia, elige y quiere. No se trata sólo de enseñar un determinado sistema de estrategias relacionadas a la inclusión (plan individual de ajuste razonable PIAR, decretos 1421 o la flexibilidad curricular) o la determinación temprana de alguna dificultad presentada, sino de fomentar el proceso psíquico de valoración, no ha de limitarse a identificar o definir la transformación de las estructuras mentales del ser humano, sino que debe ser una amalgama de lo mental (que involucra lo biológico, cultural, habilidades y destrezas).

Por ello tiene que haber una coherencia entre los medios personales, materiales y funcionales de la institución que se deben desarrollar a través de conceptos, procedimientos y actitudes. De allí la necesidad de un cambio de paradigma que revele desde qué lado dirigir el proceso educativo en las Universidades formadoras de los “Futuros docentes de educación básica primaria”, para formarlos como individuos capaces de fortalecer las prácticas pedagógicas en dificultades del aprendizaje no solo a nivel de posgrado sino también a nivel de pregrado, contribuyendo así con los niños y niñas del nivel básica primaria, en su desarrollo

cognitivo y la autorrealización como forma de profesionalismo significa entonces que es un desafío para las Universidades Colombiana desarrollar integralmente a los “Futuros docentes” en un contexto de aprendizaje basado en la atención a la diversidad y en la construcción de experiencias que utilicen para un aprendizaje significativo y perdurable, y sirva de atención e identificación de niños y niñas con necesidades especiales.

Incluye además, el crecimiento personal y profesional de los docentes, al asumir un nuevo modelo donde demanda a desarrollar no sólo competencias inherentes a su profesión como son las referidas a su conocimiento, sino sobre el complejo proceso neuropedagogía del siglo XXI que representa la educación, a sus destrezas pedagógicas, sino también aquellas necesarias para la investigación, la inteligencia emocional, lo neurodiverso, lo multisensoriales la comunicación y relacionarse efectiva y eficazmente con los agentes sociales que coadyuvan en su quehacer docente, donde el “futuro profesor de educación básica primaria” pueda crear un ambiente que estimulen el aprendizaje en los pequeños sin llevarlos a la frustración, concientizando la importancia de saber detectar en las aulas, aquellos niños y niñas que se encuentran en situación de riesgo pedagógico.

Lo relatado, conlleva al estado colombiano a replantear las políticas y acciones para actualizar a los docentes facilitándoles ayudas mediante acuerdos institucionales beneficio económico de becarios, para que asuman el compromiso de mejorar su pedagogía actualizándose para asumir el reto de una educación inclusiva, creativa que ayuden a detectar con tiempo las disfunciones que pueden limitar el aprendizaje, utilizando así, estrategias apropiadas para su intervención, dentro de su formación, o estar claro cuándo debe referir al niño a los especialistas y así adelantarse a posibles complicaciones pedagógicas en los infantes durante las primeras etapa, considerando que la exigencia en el grado superior es mayor, según narraciones de los actores sociales dos (AS2) y tres (AS3) indica que su actualización y preparación es algo espontaneo y personal narrando lo siguiente “....los docentes estamos

siempre por cuenta de nosotros mismos es decir mediante la autoformación ya que nos documentamos con los lineamientos establecidos por Ministerio de Educación Nacional (MEN). Pero falta algún programa (AS2, L423-432). “No hay un programa como tal del Ministerio (AS3, L737-738).

Se deduce de lo anterior, que el docente es un factor relevante, porque aparte de las condiciones biológicas y socioculturales requeridas por los niños y niñas, el maestro es el que debe desarrollar esas aptitudes, sabiendo aplicar técnicas, como la observación, interpretación de conductas, comprensión de las situaciones o fenómenos suscitados en el aula de clases, así como técnicas de estimulación de aprendizaje entre otros. De esta manera, la información permitirá conocer los factores que inciden de forma positiva o negativa sobre la aprehensión de los conocimientos en los niños y niñas en etapa básica primaria.

En consonancia con lo narrado Narvarte (2003), indica que los problemas en el desarrollo y de aprendizaje tienen una causa puntual, la cual es importante detectar, discriminando los mecanismos del problema que interfieren en el infante, y así intervenir de forma adecuada con una atención pedagógica, coadyuvando, que pueden generar alteraciones en el ritmo de aprendizaje, trastornos sensoriales e inmadurez de los procesos de codificación lo cual provoca bloqueos o interferencias cognitivas. En tal sentido los docentes, necesitan adquirir sólidas competencias en materia de dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial considerando la diversidad cultural, se necesita una revisión y actualización del currículo con una preparación práctica de estos profesionales.

En consecuencia, a pesar que los docentes no sean especialistas en dificultades del aprendizaje, e inclusividad son los primeros que hacen el encuentro con los niños en las etapas del aprendizaje y de la maduración psicológica, el docente debe brindarle importancia a lo cognoscitivo, afectivo, lo lógico y racional, dar ímpetu en la verbalización y también a lo vivencial del infante, conduciendo hacia la

notabilidad de interpretar los procesos psicológicos y sensoriales en el niño de básica primaria.

En efecto, es importante entonces que el docente de esta etapa, conozca que todo aprendizaje requiere de un sistema de respuesta a los estímulos y estructuras que hacen posible esa recepción, por ello, el valor de conocer a fondo lo referente a las dificultades del aprendizaje, educación inclusiva y multicultural incidirá, tanto de forma positiva durante su evolución, y lo lleve a entender como docente, por qué un niño o niña, que se encuentra en una determinada edad no logra la aprehensión de ciertos conocimientos, permitiendo adentrarse en los mecanismos que usan los estudiantes para llegar a la realidad, y así conocer cuándo poseen o no la estructura funcional que admite o limita la integración de los aprendizajes.

Es por ello que los actores sociales están claros de la necesidad de actualización porque ellos simbolizan la primera emergencia de la necesidad del niño y niña en el aprendizaje. Los AS1 y AS3 expresan sus deseos de lograr una práctica pedagógica efectiva, indican que “la escuela debería de ceder espacios para llevar a cabo capacitaciones” (E1, AS3, L551-574), “a nivel institucional podemos evidenciar la necesidad de actualización docente ... con el fin de lograr un fortalecimiento dentro del contexto educativo del niño” (E1, AS1, L137-142). Al respecto, Ibáñez (1999), sostiene que el niño pequeño es competente en el doble sentido, al entrar a la escuela ya trae vivencias y destrezas (competencias de diverso tipo y en diferente grado de evolución) que la escuela ha de aprovechar como cimientos de su desarrollo. Al dejar la educación primaria ha de estar en posesión de un más amplio, rico y eficaz repertorio de experiencias y destrezas que expresen el trabajo educativo realizado. (p. 37).

Por lo planteado por el precitado autor se evidencia la importancia que los docentes trasciendan en los métodos rutinarios de enseñanza tradicional, y visualice la educación básica primaria como un requisito, un derecho infantil a participar en

situaciones educativas que impulsen el desarrollo, para promover sus capacidades, a un nivel de complejidad e integración, que lo conlleva a un aprendizaje y a una efectiva prosecución escolar.

Las narrativas de los actores sociales, parece concebir que es de vital importancia que se considere un currículo “etnocéntrico, inclusivo, neuropedagogía” y evitar barreras lingüísticas, culturales, prejuicios y discriminación. Como investigadora creo en una educación primaria del siglo XXI, transformadora, donde se involucre a la totalidad de la comunidad educativa, incorporándolos a su quehacer profesional, generando desde las edades más tempranas actividades de real interés, atractivas y novedosas para los niños, presentar una amplia gama de recursos, ambientación letrada, incorporación de números, entre otros, porque es de mi conocimiento de la amplia capacidad intelectual que está vigente en este periodo.

Así mismo, el educador de esta etapa debe conocer cabalmente las potencialidades de los educandos y saber enriquecerlas mediante su intervención; para ello, debe estar al tanto de las características e intereses de los niños(a) y centrar su quehacer pedagógico en la experiencia de estos, potenciando situaciones prácticas, donde el niño construya su aprendizaje de manera inductiva, basada en su experiencia directa y empírica. Sin embargo, a pesar de lo esperado, existen ciertas limitantes, si bien en el papel hay muchos discursos que proclaman que los niños y niñas tienen derecho a ser educados tempranamente, en las prácticas existen situaciones que actualmente están influenciada por la migración, las diferencias étnicas, la pertenencia a comunidades indígenas o incluso por la identidad cultural dentro de un mismo país.

Lamentablemente acarrea en un futuro que los niños y niñas, sobre todo aquellos que residen en los sectores más vulnerables, no obtengan una educación que cubra sus reales necesidades, supliendo además, las carencias que puedan traer desde su hogar, la educación, debe ser capaz de asegurar la calidad de los

aprendizajes, logrando una contextualización de los procesos educativos con su propia experiencia que contribuya a construir el aprendizaje y el docente debe apropiarse del cuerpo teórico de conocimiento.

Educación intercultural, en una sociedad globalizada para la diversidad una experiencia educativa

En las últimas décadas, la educación intercultural ha cobrado una gran importancia en los sistemas educativos de todo el mundo. Las aulas ya no son espacios homogéneos, sino reflejos de una sociedad globalizada, donde la inclusión y el respeto por la pluralidad cultural se han convertido en pilares fundamentales. Sin embargo, para que esta diversidad se traduzca en una experiencia educativa enriquecedora, es necesario implementar estrategias pedagógicas que promuevan la equidad y el respeto. Que abra muchas ventanas de oportunidad, que deben ser aprovechadas de manera óptima, y debe existir una estimulación afectiva, a través de persuasiones positivas, que permitan tener mayor seguridad al momento de enfrentarse a una situación problemática. Se debe incentivar la creatividad, porque permite que los niños se expresen desde su particular forma de ver el mundo.

En tal sentido los docentes de la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena, según los testimonios de estos protagonistas, a pesar de que no todos ellos utilizan una enseñanza única pareciera primar un modelo de enseñanza aprendizaje centrado en una visión pedagógica tradicionales, que muy poco favorece la mediación pedagógica de los aprendizajes desde una perspectiva constructivista.

Visión pedagógica de la inclusión desde lo étnico racial y la diversidad cultural

En este orden de idea los actores sociales están claro de lo importante del desarrollo actividades lúdicas y motricidad ya que el juego es una de las estrategias

más relevantes en el aprendizaje de los niños. La AS3 describe las bondades de usar actividades lúdicas, la motricidad fina y gruesa describiendo las bondades propias de usar estas capacidades indicando que estas “permitirá que los niños se integren, compartan y participen todos.” (E1, AS3, L692-706) le gustan mucho el futbol, las matemáticas, pintar entre otros “(E1, AS3, L799-804). Al respecto Bausela (2004), plantea que “el desarrollo del sistema nervioso, la motricidad es un paso importante en los primeros años y juega un papel significativo en las intervenciones pedagógicas” (p.54). En esta misma línea del pensamiento autores como Bear, Connors, y Paradiso (1998), expresan su preocupación al dejar claro que, si existe un periodo crítico en la primera infancia, dejará secuelas irreversibles. Sin embargo, la calidad de la atención recibida incidirá, por ejemplo, en que un niño(a) comience a hablar antes o después, tenga un léxico más o menos rico, estructure mejor o peor los enunciados verbales, etc.

En este sentido, el proceso evolutivo que tenga el niño(a) no es indiferente a las influencias educativas. En este contexto, padres y pedagogos de educación primaria deben tener claro conocimiento de aquellas herramientas que favorecen una correcta atención. Así mismo, se deben tomar en cuenta las oleadas madurativas que van permitiendo el acceso a nuevas posibilidades, de modo que se entienda que los niños y niñas al nacer pasan por un estado de “incapacidad”, que rápidamente es superado, por las competencias que el desarrollo madurativo les va entregando. Sin embargo, es conveniente señalar que después del primer año de vida, este oleaje madurativo se va atenuando hasta llegar a unos 12 años

De modo que, en este periodo, el entorno adquiere un rol fundamental y determinante, lo que establece claras diferencias entre niños y niñas, pues no todos poseen ni reciben el mismo grado de motivación desde el entorno, muchos de ellos(as) se desenvuelven en ambientes que propician una rica atención, pero también, muchos otros(as) carecen de estas condiciones. Es aquí, donde los educadores tienen el deber de entregar condiciones pedagógicas de estimulación, ser

inclusivo, conservando su propia estructura étnico cultural y sobre todo a niños y niñas de sectores más vulnerables, donde se necesita suplir aquella falta de estimulación, debido a que muchos padres no poseen las condiciones socioeconómicas, ni cultural para apoyar a sus hijos, y actualmente son niños y niñas abandonados afectivamente, sin olvidar la situación política, económica y social que vive Colombia.

Bajo esta perspectiva y sustentándonos en testimonio de los actores sociales en la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo, del Municipio de Varela Departamento del Magdalena existe la necesidad de otorgarle mayor autonomía así como también dinamizar la enseñanza con estrategias didácticas creativas que conlleven a desarrollar capacidades y habilidades de ideación, crear un clima emocional positivo en el aula, potenciar el aprendizaje emocional, enseñar con diferentes estilos y desde diversas vías, potencial el aprendizaje, dar feedback, crear espacios multiculturales, potenciar su aprendizaje de diferentes lengua, cultivando su autoestima, actividades físicas, activando la motricidad, el aprendizaje lúdico como herramienta clave para superar barreras en el aprendizaje, porque reduce la ansiedad, disminuye la frustración y favorece el desarrollo cerebral, un cuerpo activo aprende mejor, la actividad física potencia el aprendizaje ayuda a aprender mejor, porque activa y oxigena el cerebro, además, ayuda al niño a socializar, divertirse, relajarse y a reducir el riesgo de obesidad infantil. De allí la importancia de un docente con dominio del contenido e integración de saberes y de estrategias didácticas capaz de hacer que los niños se entusiasmen por aprender, por ir construyendo conocimientos y desarrollar habilidades del pensamiento e incrementando las conexiones neuronales, y permitiendo un mayor desarrollo del cerebro, lo cual repercutirá posteriormente en las funciones cognitivas.

Se debe potenciar que el niño sea un explorador de su entorno, porque el contacto positivo del infante con el ambiente que lo rodea, mejora notoriamente su estructura mental ante cualquier problema que le dificultad su aprendizaje. El ser humano posee capacidades innatas que lo inducen a observar, clasificar, evaluar y

modificar las realidades del entorno físico que lo rodea, si el niño no explora, baja su interés por el entorno que lo rodea, se va deteriorándose sus capacidades cognitivas.

El niño necesita libertad para explorar por sí mismo, en este sentido, padres, familia y educadores debemos dar esta oportunidad, de que vayan construyendo experiencias desde temprana edad, considerar al lenguaje, escritura, reconocimiento de números, contar, narrativa entre otras como uno de los principales vehículos de la estimulación temprana. Lo expresado anteriormente, manifiesta el cambio cultural respecto a lo que cualquier niño o niña es capaz de aprender, de cuáles son sus verdaderas posibilidades, no importando la raza ni el grupo social del cual proviene. Cada vez que se priva a un niño de actividades ricas en estímulo, estamos perdiendo un millón de conexiones neuronales, estamos desechando las reales posibilidades de nuestros niños colombianos y lo que es más triste aún, estamos invalidando la idea de que la Educación es una herramienta de movilidad social que otorga oportunidades a cualquiera.

Por ello, debemos dar los espacios necesarios para que los niños y niñas, por sobre todo aquellos de los sectores sociales más desproveídos como los niños migrantes, wayu, o cualquier grupo étnicos tengan la oportunidad de desarrollarse en ambientes polisensoriales, que les permita ser partícipes de experiencias de aprendizajes que generen un mejor rumbo de su desarrollo cognitivo, el cual ciertamente se hará presente durante toda su vida.

Por otra parte, el docente debe poseer la formación y/o la disposición para mejorar profesionalmente, sin embargo, retomando las voces de los actores sociales, la transformación en la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo es necesaria además de los cambios propios de los contenidos en algunas disciplinas y la organización de equipos multidisciplinarios. Todo esto ha originado la severidad en algunos docentes, específicamente en el actor social dos (02), quien manifiesta preocupación por algunas situaciones que es visualizada como un gran desafío porque el a pesar de no

ser especialista no pasan desapercibido y se mantiene esperanzado de que se conviertan en fortalezas al cual fundamenta lo siguiente: "...algunos niños se les dificulta más el proceso de reconocer e identificar, así como memorizar los números siguiendo con el ejemplo, pero de igual forma debo seguir implementando estrategias que permitan que ese niño logre consolidar su aprendizaje como tal" (E1, AS2, L338). En relación, a este planteamiento Fullan (2007) afirma que se ha comprobado que cuando el cambio es planeado y promovido desde el exterior de las instituciones educativas, este no suele implementarse fielmente.

Sin embargo, a mi entender la solución no radica en resistirse a los cambios, sino enfrentarlos de manera creativa y proactiva, buscando su enlace con las instituciones de psicología, neurología y otras que dentro de los proyectos educativos institucional en función del beneficio social de la sociedad en su conjunto. De esta manera, se busca en el contexto de la educación una calidad de vida en donde cada uno pueda dar lo mejor de sí y estar en armonía unos con otros en el ambiente familiar, escolar y social. Todo ello supone, que los docentes en las instituciones educativas representan la base en el proceso de transformación social. De esta manera, los estudiantes de educación de básica primaria aprenderán a desenvolverse, crecer internamente hasta alcanzar la madurez espiritual, psicológica y emocional que permite el desarrollo de actitudes positivas ante el mundo, que posibiliten la exteriorización de potencialidades que conduzcan el mejoramiento de la calidad educativa de los niños.

Es por ello, que hoy en día se exige la educación más humana para todos los educandos. El derecho a ser inteligente es un derecho universal, que solamente se puede alcanzar a través de la educación, forjando voluntades superiores. Si se logra educar a un niño en una actitud positiva, donde reine la creatividad, libertad, armonía, juego, música, amor, la tolerancia, la solidaridad y el desarrollo de la autoestima se tendrá a un adulto menos que corregir y más que imitar.

Por su parte, Fernández y Méndez (2015) enfatizan que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la detección de los distintos estilos de aprendizaje para lograr una comunicación eficaz entre docente y alumno, maximizando el potencial de las competencias cognitivas intelectuales y emocionales de cada educando. Nos permite generar acciones para que nuestros alumnos sean los protagonistas del proceso de aprendizaje.” (p.15)

Cabe destacar, según el precitado autor, que el mundo a través de sus más insignes por fomentar el proceso de desarrollo humano como conducta de un ser con capacidades cognoscentes, donde el aprendizaje se convierte en el paso transformador y productivo, que lleva a proyectarse en la formación de un ser humano más reflexivo, consciente y seguro de sí mismo desde el momento de incursionar en el primer nivel de escolaridad en el sistema educativo; creando a su vez, herramientas, recursos, métodos en su hacer pedagógico, para fortalecer y comprometer con ello la eficacia y eficiencia como base elemental de excelsa amplitud, enfocada en una prosecución escolar con calidad y no de cantidad, como actualmente y de forma lamentable, se percibe en la realidad del contexto educativo nacional.

En este sentido, se establece la necesidad de que los miembros de la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo desaprendan, y se esfuerce por trabajar sobre la emergencia de las Dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural que permite una mirada que complejiza un proceso de “concienciación” del grado de responsabilidad en la formación de los niños en etapa básica primaria, es decir, un proceso para desarrollar conciencia de la capacidad de conocer, junto con otros, cómo actuar y cómo cambiar su didáctica y cómo adquirir habilidades para eliminar los obstáculos sociales que impiden la propia realización.

Por esta razón es importante incitar a los integrantes de la Unidad Educativa Thelma Rosa Arévalo a realizar una revisión de su accionar, para abrirse a la posibilidad de crear condiciones para la transformación de sus actitudes, imaginarios y valores favorables de actualización que por supuesto también implican el ejercicio de deconstrucción de su praxis pedagógica, con conocimiento de las características conductuales de las distintas etapas evolutivas en los niños; sus dificultades, de igual manera, distinguir los estándares normales en todos esos procesos psiconeurológicos

que son la base para nociones posteriores de mayor grado o exigencia, lo que permitirá de manera crucial, el logro de esa transferencia, de aprendizajes, así los conocimientos adquiridos por los niños, pueden ser aprovechados a lo largo de su prosecución escolar y desempeño en la vida cotidiana y trabajar sobre sí mismos y cualificarse para ser mejores seres humanos es la puerta de entrada para construir y transformar su mundo.

Para la autora de esta investigación, uno de los problemas más serios en la institución es haberme limitado solo a enseñar a mirar con ojos ajenos, conocer y comprender el mundo exterior desde el otro, pero hemos olvidado enseñar a entendernos, a mirarnos hacia adentro. Necesitamos, en consecuencia, una educación inclusiva, que no exista barrera y haya oportunidades iguales para todos, creativa que despierte el alma, que nos enseñe a mirarnos y a mirar con ojos nuevos. Necesitamos potenciar una mirada profunda que no se queda en la apariencia de las cosas, sino que se sumerge en lo hondo y permite el análisis de lo que está sucediendo como institución. De lo contrario seguiremos arrinconados esperando lineamientos, privándonos de investigar. Entonces nuestro estudiante pide a gritos de justicia, igualdad, inclusión, no al racismo, convivencia y paz. Futuro que debemos construir entre todos y para todos donde las Dificultades del aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas en Básica Primaria.

Es un “proceso complejo, donde se debe evitar la frustración, el estrés y la incompreensión que enfrentan los estudiantes al no poder seguir el ritmo escolar a pesar de su esfuerzo y para ellos la construcción de experiencias, en un clima positivo, donde el estudiante debe ser explorador de su entorno, desarrollando habilidades del pensamiento mediante lo lúdico, la música, lo cultural, deporte, para desarrollar un lenguaje de comunicación efectiva y afectiva debe ser un compromiso de todos impregnado de lo humano, basado en la creatividad. Con una perspectiva constructivista, en la búsqueda de la replantear políticas y acciones didácticas”

(Ceballos 2026).

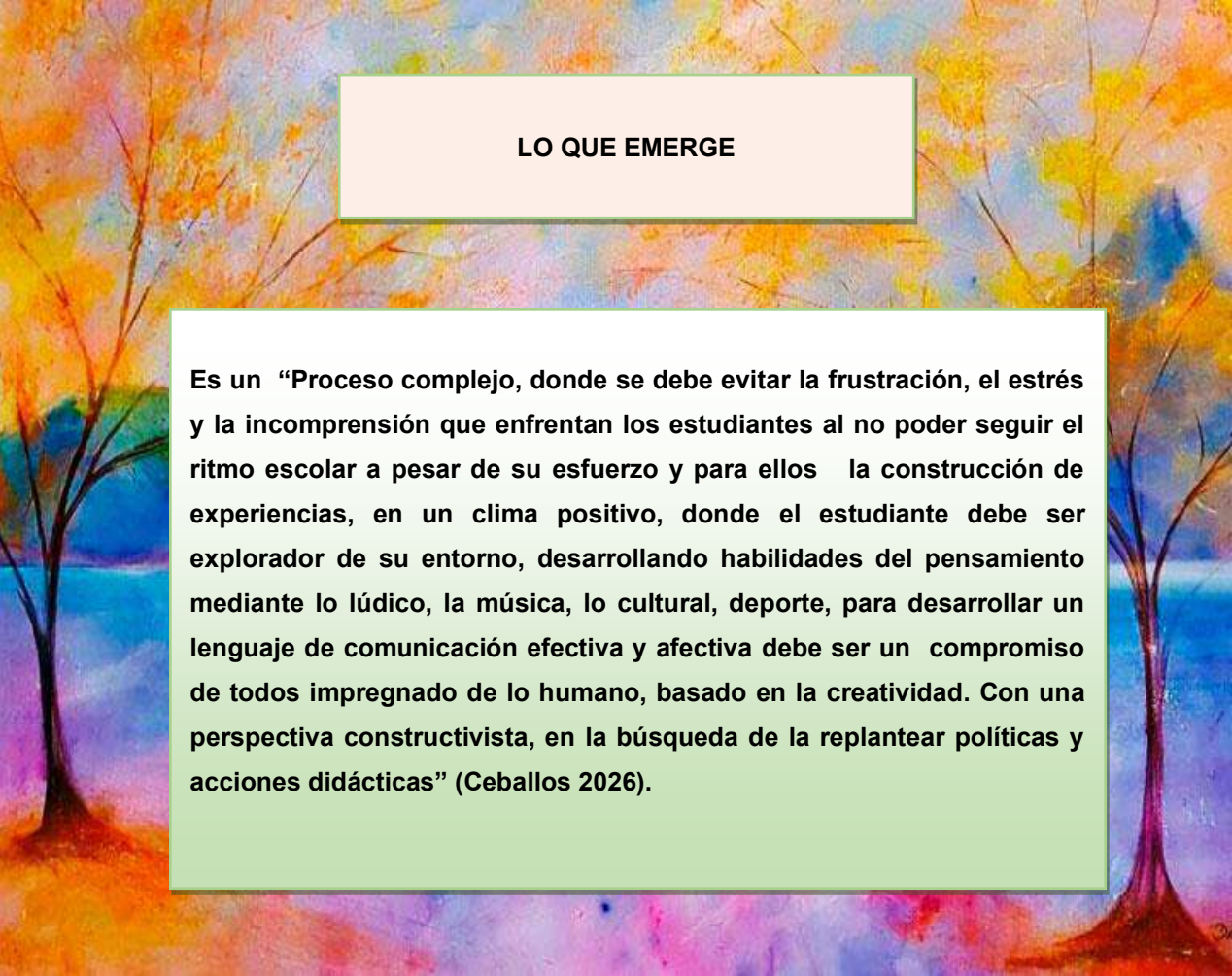
La aproximación teórica “Teoría Integral de la Mediación Docente (TIMD)”, que se presenta a continuación constituye el producto epistemológico final de esta investigación, construido a partir del diálogo sistemático entre los hallazgos ontológicos emergentes, referentes teóricos que fundamentan el estudio y mi mirada reflexiva de investigadora. Este entramado conceptual no pretende constituirse en una aproximación teórica acabada; busca ser una visión interpretativa sustantiva que ayude a comprender cómo los docentes de la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo despliegan su atención en las dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces aúlicas de básica primaria.

El recorrido hermenéutico emprendido a lo largo de esta investigación permite afirmar que las dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural no constituye un cuerpo homogéneo y acabado, sino un tejido dinámico de significados que se construyen tensiona y resignifican en la experiencia cotidiana del aula. Los docentes han revelado, a través de sus narrativas, que la pedagogía étnica racial de la diversidad cultural desde el abordaje de las dificultades de aprendizaje es una experiencia vivencial que va más allá de la atención de las dificultades de aprendizaje pedagogía humanizante, donde el sentir, la percepción y la empatía emergen como el fundamento que sostiene cualquier posibilidad de intervención efectiva.

A continuación, se presenta la Figura 15 de lo que emergió en el discurso conclusivo y aproximación teórica titulada “Pedagogía étnica racial de la diversidad cultural en el abordaje de las dificultades de aprendizaje una perspectiva real”

Figura 14

Lo que emerge



LO QUE EMERGE

Es un “Proceso complejo, donde se debe evitar la frustración, el estrés y la incompreensión que enfrentan los estudiantes al no poder seguir el ritmo escolar a pesar de su esfuerzo y para ellos la construcción de experiencias, en un clima positivo, donde el estudiante debe ser explorador de su entorno, desarrollando habilidades del pensamiento mediante lo lúdico, la música, lo cultural, deporte, para desarrollar un lenguaje de comunicación efectiva y afectiva debe ser un compromiso de todos impregnado de lo humano, basado en la creatividad. Con una perspectiva constructivista, en la búsqueda de la replantear políticas y acciones didácticas” (Ceballos 2026).

REFLEXIONES FINALES

La educación es un acto de amor,
por tanto, un acto de valor

Paulo Freire

El desarrollo del estudio respondió a redescubrir las Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria en la red axiológica, dispersada en la gama de significados de este nivel educativo. En este momento en que se necesita una escuela como espacio de encuentro, de reconciliación, de tolerancia, de comprensión, de estudio de lo que verdaderamente está pasando, como consecuencia de la terrible crisis que vivimos, es urgente que afiancemos la pedagogía de la esperanza comprometida y del amor hecho servicio.

Comprendo la estampida de miles de educadores que han abandonado las aulas y se dedican a otras actividades o han decidido abandonar el país con la esperanza de construir fuera un mundo mejor, para ellos y sus familias. Pero con los que nos quedamos, debemos emprender una reflexión profunda para que el quedarse no sea un acto de resignación y lamentaciones, sino que sea una opción decidida que se traduzca en trabajar por derrotar la resignación y el miedo, y afianzar la resiliencia, el compromiso y la solidaridad.

Estamos en la sociedad del conocimiento y hay un consenso generalizado a nivel mundial de que la educación es el medio fundamental para combatir la desigualdad social, no es para aislarla o que se desconozca lo que estamos viviendo, sino que, al contrario, es en la escuela donde podemos mirarnos cara a cara, desde lo humano, sin intolerancia, con comprensión de nuestras diferencias, sin discriminaciones ni agresiones. Es el espacio hermoso para comunicarnos como seres humanos sin acudir a la incitación a la discriminación, al odio y a la violencia.

Las escuelas deben ser referente de la educación por y para la paz, debe hacer la diferencia, para crear desde nuestras instituciones educativas, ciudadanía, cultura de convivencia, solidaridad, bien común y compromiso social; respeto a la vida y al ambiente; amor y estima a sí mismos, a sí mismas y a los y las demás; valoración y disfrute por la vida y por el aprendizaje; respeto al trabajo en colectivo, a la cultura, al ejercicio de una comunicación permanente y promover un clima escolar caracterizado por la convivencia y la paz es decir la pedagogía del amor. Nosotros los maestros, que como decía Simón Rodríguez somos los dueño de la ciencia, somos los apóstol del aula, no podemos quedarnos en las aulas, debemos ser apóstoles en todas las áreas, en la hora del recreo en el hogar, en la comunidad en el barrio.

En esta línea de pensamiento, lo narrado por mis actores sociales a viva voz me permitió reflexionar sobre la experiencia como fuente del saber contextualizado, importando así, el juicio de mis actores sociales en este proceso que incluye, además de los procedimientos teóricos, dimensiones laborales, afectivas, morales, éticas y políticas. Al mismo tiempo, el aproximarme a estudiar el fenómeno de estudio, me permitió tentar en lo vivido por mí ya que, sin darme cuenta, mi memoria como dispositivo dialógico había coproducido una leyenda de vida con toda la fuerza sapiente que ella representa. Consciente como estoy, que la intuición de lo general se desarrolla entre sujetos es por lo que reivindico el develar el significado que los actores sociales protagonista en la investigación le otorgan al fenómeno Dificultades de aprendizaje en la dimensión étnico racial de la diversidad cultural un abordaje desde las voces áulicas de Básica Primaria, así como también, conocer si la aplican a tono con las exigencias de este cambio que representa el momento en Colombia , lo que me conllevó a generar madures innatos de mi actitud por ser parte activa de la institución y por mi experiencia de docente de aula.

Por lo tanto, espero que esta investigación despierte las aspiraciones de enaltecer espacios para la paz, no al racismo, aceptar la diversidad, respetando las diferencias en la escuela, no se puede construir nada desde la negación del otro, es imposible construir algo, así han comenzado las guerras en el mundo, la negación del

otro está acompañada del odio irracional.

Reflexionemos para que la unidad educativa Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena se convierta en un templo de amor y respeto para que aquellos que abrazan las barreras lingüísticas, de socialización y racismo que pretenden robarnos la paz cambien su corazón a través del amor y este accionar debe ir acompañada de una revalorización de nosotros y de nuestra profesión de educadores y de un trabajo cada vez más lleno de entusiasmo, responsabilidad y creatividad.

Debemos esforzarnos todos para que en las escuelas se viva un clima positivo de convivencia y alegría, de modo que nos sintamos apoyados, valorados y atendidos, los estudiantes, en especial, deben sentirse en los centros educativos protegidos. En este estudio según mi convicción personal es indispensable para crear un contexto propicio para el aprendizaje por ello es relevante el aporte del trabajo para favorecer la reflexión del docente para cultivar las herramientas personales que le permitan abordar los problemas del aprendizaje y de esta manera elevar la asertividad en los procesos relacionales entre quien se forma y quien diseña los procesos y los acompaña, tenga pertinencia, sentido, pasión por formar al ciudadano, que perciba los mejores modelos y pueda replicar desde su actitud positiva.

Esta investigación dejó en mí una grieta que ofrece luz para apropiarme de la reflexión y tener conciencia clara que si asumo con pasión la educación también estoy aprendiendo con humildad y tolerancia al escuchar y respetar a los demás y ser modelo positivo en cualquier espacio educativo y familiar, asumo, la educación no como un medio para ganarme la vida, sino que debo asumirla como un medio para dar vida, para defender la vida, para provocar las ganas de vivir con sentido y con proyecto.

Por lo tanto , el trabajo investigativo que presento es consecuente con las bondades de la investigación cualitativa, que me brindó el prerrogativa de conceder la expresión a quien nunca como muchos otros de mis actores sociales , tuvo la

oportunidad de ser escuchada o escuchado desde su propio contexto laboral, personal y colectivo y así brindarme la encantadora experiencia de estar al tanto su saber y a través de la palabra, hablarme y hablarnos sobre el sentido, lo que ve y vive, ven en sus compañeros en una institución educativa lo que pueden llegar a ser en conjunto, sobre sus acciones y decisiones que emergen de la experiencia vivida en la institución.

Por lo tanto, espero que esta investigación despierte el deseo de navegar en un mar de posibilidades y oportunidades al revalorizar la subjetividad, la vida cotidiana de quienes día a día laboran en de Educación Básica, específicamente en la U.E Thelma Rosa Arévalo, municipio de Varela Departamento del Magdalena y que la memoria compartida de las voces de las y los coprotagonistas de este estudio repiquen en la conciencia de quienes como pedagogo cultivamos la extraordinaria y caritativa práctica de formar el talento humano. Citando a Pérez Esclarín (2003) a los maestros les animó: “Hagan su trabajo con amor, con pasión”, orientándoles a practicar la pedagogía de la curiosidad, de la pregunta. “Debemos entender que educar es mucho más sublime e importante que enseñar inglés, matemáticas, lectoescritura. Educar es formar personas, es cincelar corazones, yo suelo decir que los educadores somos arquitectos de personas, escultores de corazones; nosotros construimos el corazón de la patria, vamos diseñando ese proyecto de humanización del país” (p56).

REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603111003778379>
- Aldana Zavala, J. J., Isea Arguelles, J. J., Rodríguez Partidas, N. J., & Estupiñán Ricardo, J. (2023). Integración migratoria y desarrollo de un currículum problematizador para una Educación Inclusiva y de calidad en Iberoamérica. *Revista Conrado*, 19(S2), 482–490. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3288>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Antonova, A. V., Chumakova, M. A., & Stanzione, I. (2016). Educational well-being: Validation of a questionnaire on well-being at school. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 85–102. <https://doi.org/10.48551/sird.16.2016.85>
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: Una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 35–45. <https://doi.org/10.35362/rie1301136>
- Ausubel, D. P. (1961). In defense of verbal learning. *Educational Theory*, 11(1), 15–25.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>

- Balza, A. (2010). Educación, investigación y aprendizaje: Una hermenéutica desde el pensamiento complejo y transdisciplinario. Fondo Editorial Gremial.
- Banks, J. A. (Ed.). (1996). Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives. Teachers College Press.
- Barba Quintero, M. J., & González Valenzuela, M. J. (2012). Perspectiva histórica del estudio de las dificultades de aprendizaje. En M. J. González Valenzuela (Coord.), Prevención de las dificultades de aprendizaje (pp. 17–28). Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10133085>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. *Revista de Educación*, (349), 137–152. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-07.html>
- Bausela Herreras, E. (2004). Evaluación neuropsicológica: Trastornos por déficit de atención y dificultades específicas de aprendizaje. *Educación y Futuro Digital*, (4), 1–12.
- Bear, R., Connors, M., & Paradiso, M. (1998). Explorando el cerebro. Masson.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/0305764960260107>
- Branch, A. (2021). Ethnic identity discourse in intercultural education. *Profesorado, Revista*

de Currículum y Formación del Profesorado, 25(3), 69–89.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21634>

Bravo Valdivieso, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Editorial Universitaria.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P., & Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

Cárdenas, J. (2004). *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNMS_2b27c0546085df05c64f2e8b785ac91f/Details

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Taurus.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789586956949_A43844069/preview-9789586956949_A43844069.pdf

Chong, P., & Marcillo, C. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 127–145.
<https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1274>

Cifuentes, M. R., Osorio, F., & Morales, M. I. (1993). *Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte*. Cuadernillos de Trabajo Social, Universidad de Caldas.

Comellas, M. J., & Perpinyà, A. (2005). *Psicomotricidad en la educación infantil: Recursos pedagógicos*. CEAC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=182980>

Congreso de la República de Colombia. (1991). Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Diario Oficial.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1660>

Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1663>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

Congreso de la República de Colombia. (2022). Ley 2216 de 2022. Diario Oficial.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>

Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=499>

Coral, M. A., Achicanoy Sánchez, A. C., Delgado Sánchez, L. A., & Melo Rosero, J. U. (2007).

La etnoeducación en la Constitución Política de Colombia: Base de la diversidad étnica y cultural de la nación. Universidad Cooperativa de Colombia.

https://books.google.com/books/about/La_etnoeducaci%C3%B3n_en_la_constituci%C3%B3n_po.html?id=1KWW5NHALD8C

Curreri, L. (2022). El aprendizaje de la lecto-escritura de alumnos disléxicos mediante el método Gate: Un estudio en las escuelas de enseñanza primaria de Catania (Italia)

[Tesis doctoral, Universitat de València].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32365/TFG-G3135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*.
https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf

Díaz, G., Moreno, E., & Vargas, E. (2022). The offer of native podcasts in Puerto Rico: The cultural identity of the independent sector in front of journalistic industry. *Revista de Comunicación*, 21(1), 123–142. <https://doi.org/10.26443/rc.21.1.8>

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, «voz y quebranto». REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118.

Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia, con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.
<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/estado-del-arte-de-la-etnoeducacion-en-colombia-co/>

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.

Escobal Saona, E., & Duran-Llano, K. L. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 8(Especial 2), 288–306.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877>

- Espina, E., Marbán, J. M., & Maroto, A. (2022). Una mirada retrospectiva a la investigación en discalculia desde una aproximación bibliométrica. *Revista de Educación*, (396), 201–229. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-535>
- Esquivel, Á. (2016). Fortalecer la identidad nacional desde una perspectiva intercultural. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (2), 137–143. <https://n9.cl/oi37h>
- Fernández Coto, R., & Méndez, A. (2015). *Neuropedagogía: Hacia una educación cerebro-compatible*. Editorial Bonum. <https://books.google.com/books?id=k-KFAQAACAAJ>
- Fiuza Asorey, M. J., & Fernández Fernández, M. P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Ediciones Pirámide. <https://es.scribd.com/document/611572047/Trastornos-y-dificultades-de-aprendizajes>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press.
- Flórez, A. (2018). Strengthening local identity by writing chronicles in the EFL classroom. *Revista Colombiana de Lingüística Aplicada*, 20(2), 195–208. <https://n9.cl/7ub0ya>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gala Llauca, V. M. (2022). Identidad cultural en los entornos virtuales del estudiante de educación inicial en Lurigancho, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Especial 5), 36–47. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38143>

- Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García Araque, F. A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 8(15), 1–21.
- García, J. N. (1998). Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. En V. Santiuste Bermejo & J. A. Beltrán Llera (Coords.), *Dificultades de aprendizaje. Síntesis*.
- Gatell Carbó, A. (2022). Trastorno específico del aprendizaje. *Pediatría Integral*, XXVI(1), 21–33. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2022/xxvi01/03/n1-021-033_AnnaGatell.pdf
- González, [inicial del autor]. (2023). *Modelo didáctico para el fortalecimiento del aprendizaje a través de la enseñanza activa en las instituciones de educación primaria [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas]*. Repositorio Digital UPEL. <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1064>
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿Análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165–179. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/download/3966/3443/11316>
- Guijarro, R., Marquinez, L., & Llanllan, J. (2024). Diversidad cultural y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. *Siergia Académica*, 7(2), 36–315. <https://doi.org/10.51736/p3sfze5>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1. Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press.

- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. En R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1–67). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammill, D. D., & Larsen, S. C. (1974). The effectiveness of psycholinguistic training. *Exceptional Children*, 41(1), 5–14.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1927)
- Hurtado Marín, E. P. (2024). Migración: Un estudio de la diversidad cultural en los procesos formativos del centro educativo rural Carmen de Tonchalá, Municipio de Cúcuta [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”]. Repositorio Digital UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1182>
- Husserl, E. (1962). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. B. Gibson, Trans.). Collier Books. (Obra original publicada en 1913)
- Ibáñez, M. (1999). Desafíos de la educación infantil. *Revista Universidad EAFIT*, (2), 45–58.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287–297. <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23). <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7(3), 164–177.

- Kuhn, T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica.
- Lawson, J. R. (2001). Brain-based learning: The brain is the seat of all learning. Encyclopedia of Educational Technology. <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/brainbased/start.htm>
- Lázaro, A. (1976). Nuevas experiencias en educación psicomotriz. Mira Editores.
- León Quintero, L. P. (2024). Aproximación teórica de las concepciones del docente sobre la evaluación del aprendizaje en educación básica primaria del Colegio Integrado Fe y Alegría, Los Patios, Norte de Santander [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1155>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed., pp. 163–188). SAGE.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research (5th ed., pp. 108–150). SAGE.
- López, J. (1999). La nación: Entre la identidad cultural y la voluntad política. Anales de Derecho, (15), 89–104. <https://doi.org/10.6018/analesderecho.15.81151>
- Luna, Á. (2007). Kit de psicomotricidad: Guía didáctica.
- Luria, A. R. (1973). Fundamentos de neuropsicología. Moskovsky Gosuniversitet.
- Mansilla, S. (2006). Literatura e identidad cultural. Estudios Filológicos, (41), 131–143.
- Martín Lobo, M. P. (2011). Lateralidad y rendimiento escolar. Universidad Internacional de

La Rioja (UNIR).

Martínez, M. (1996). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Trillas.

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte de la investigación. Trillas.

Martínez, M. (2010). Nuevos paradigmas en investigación. Editorial Alfa.
https://sib.ucab.edu.ve/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=211604&shelfbrowse_itemnumber=718450

Ministerio de Educación Nacional. (1995). Decreto 804 de 1995, por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.
<https://www.mineduacion.gov.co/normatividad/decreto-804-1995>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
<https://www.mineduacion.gov.co/normatividad/decreto-1122-1998>

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Miranda, A., Vidal-Abarca, E., & Soriano, M. (2000). Análisis de la definición de dificultades de aprendizaje: Clasificación. En A. Miranda, E. Vidal-Abarca, & M. Soriano (Eds.),

Evaluación e intervención psicoeducativa en las dificultades de aprendizaje (pp. 41–66). Pirámide.

Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Theosophical Publishing House.

Morales, O. (2016). La identidad cultural uno de los detonantes del desarrollo territorial.

Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British Medical Journal*, 2(1871), 1378. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.1871.1378>

Narvarte, M. (2003). *Prevención de los trastornos escolares (Tomo II)*. Ediciones Landeira.

Palazón, D. J. (2022). *Diseño, validación y baremación de un instrumento para evaluar los predictores de la lectura* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/118260>

Pandit, N. R. (1996). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The Qualitative Report*, 2(4), 1–15. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/1996.2054>

Pérez Esclarín, A. (2003). La educación en valores: El arte de educar en positivo. En *Primeras Jornadas de Educación en Valores*. Universidad Católica Andrés Bello.

Piaget, J. (1984). *Teoría del desarrollo cognitivo*.

Portellano, J. A. (2008). *Neuropsicología infantil*. Síntesis.

Ramírez, J. (1995). *El docente investigador: ¿Mito o realidad?*

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

- Romero Pérez, J. F., & Lavigne Cerván, R. (2005). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos (Vol. 1). Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Santiuste Bermejo, V., & González-Pérez, J. (2005). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. CCS.
- Santos, M. C. dos, & Macedo, N. N. (2024). Formação continuada de professores sobre dislexia: Um relato de experiência. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9623. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-291>
- Savage, J. (2000). Participative observation: Standing in the shoes of others? *Qualitative Health Research*, 10(3), 324–339. <https://doi.org/10.1177/104973200129118471>
- Smith, & Rivera, M. (2006). Aportaciones de la evaluación e intervención de la dislexia desde el enfoque histórico-cultural en estudiantes con amplio rezago en el aprendizaje escolar: Evaluación e intervención de la dislexia. *Neuropsicología Latinoamericana*, 16(3), 70–80. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/876
- Strauss, A. A., & Lehtinen, L. E. (1947). *Psychopathology and education of the brain-injured child*. Grune & Stratton.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.).

Editorial Universidad de Antioquia.

Suárez, N. (2022). Didáctica de la matemática: Un aporte teórico para la discalculia en la educación primaria [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”].
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/192/193/262>

Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica (4.^a ed.). Limusa.

Teppa, S. (2012). Investigación-acción participativa en la praxis pedagógica diaria: Intervenir la práctica pedagógica para transformar la sociedad y lograr la evolución del docente-investigador. Editorial Académica Española.

UNESCO. (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural: Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO.

UNESCO. (2014). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4. UNESCO.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. <https://doi.org/10.54676/JJHK9911>

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

UNICEF. (2022). UNICEF warns of shockingly low levels of learning, with only a third of 10-year-olds globally estimated to be able to read and understand a simple written story. UNICEF Canada. <https://www.unicef.ca/en/press-release/unicef-warns-shockingly->

Vaillant, D. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI & Fundación Santillana.

Varela Núñez, Y. (2021). Prácticas pedagógicas en lectura, escritura y ciudadanía en las Instituciones Educativas “Santa Teresita” y “Manuel A. Bonilla” del municipio de La Victoria-Valle [Tesis doctoral, Universidad de Cartagena]. Repositorio Institucional UdeCartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/11956>

Vargas, G., & Calvo, G. (1987). Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. *Educación Superior y Desarrollo*, (5).

Vega Gualán, E. L., Cueva Pacheco, R. S., Piña Piña, E. K., Montero Siguencia, J. V., Montero Saiteros, M. S., & Solano Cabrera, M. V. (2023). Estrategias para abordar los efectos de la falta de recursos en la educación. *Revista InveCom*, 3(2), 1–14. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8057807>

Velázquez, E. (2012). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de las escuelas inclusivas [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].

Vygotsky, L. S. (1935). *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya* [Desarrollo intelectual del niño en el proceso de aprendizaje].

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 2. The fundamentals of defectology (Abnormal psychology and learning disabilities)* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.; J. E. Knox & C. B. Stevens, Trans.). Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (P. Tosaus Abadía, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1934)

Wade, P. (1997). *Race and ethnicity in Latin America*. Pluto Press.

Wallon, H. (1964). *Del acto al pensamiento: Ensayo de psicología comparada*. Lautaro.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. <https://archive.org/details/b32222361>

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.x>

ANEXOS

Anexo 1

Mariz de Entrevista. Actor Social 1

LINEAS (L)	UNIDADES DE SENTIDOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46	1.Describe sus expectativas docentes en cuanto a los niños étnico racial. Indígena, negros, afrodescendientes otros. Cuáles visualizan que aprenden más rápidos En nuestro que hacer educativo el Ministerio de Educación Nacional se plantea en todo momento que debe haber <u>igualdad en el ámbito educativo para todos</u> nuestros estudiantes independientemente pertenezcan a otra cultura por ello la <u>importancia de reconocer la diversidad cultural</u>. Los niños que nos llegan sean indígenas, afro, wayuu, venezolanos incluso la escuela y el maestro debe partir de <u>una educación con calidad, que tenga los mismos derechos, oportunidades y recursos</u> para llevar a cabo su proceso de aprendizaje. Las interacciones que ellos viven día a día dentro del aula escolar nos permiten como docente conocerlos no solo en el comportamiento que presenten a nivel institucional sino de manera inclusiva. Dejar a un lado la discriminación y permitir que desarrolle su máximo potencial, aunque su ritmo de aprendizaje no sea igual. <u>No todos los niños aprenden igual ni al mismo ritmo ya que depende de una gran variante como es el contexto en que se desarrolla no solo en el ámbito escolar sino familiar y racial</u>. Respecto a cuál aprende más rápido, mi experiencia docente me dice que cada estudiante edifica su aprendizaje a través de sus experiencias lo que me lleva a elaborar <u>estrategias a nivel pedagógico que sean creativas</u>, pero a la vez con un punto de vista inclusivo. 2.Describe si conoces la cultura y los saberes propios de la comunidad de dónde vienen los niños étnico racial. Indígena, negros afrodescendientes otros. Como docente uno puede expresar conceptos acerca de la diversidad cultural, partiendo del conocimiento que	Perspectiva curricular una mirada a la diversidad cultural. Aspectos étnico racial en el escenario básica primaria Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje	Valorar la diversidad cultural e igualdad Necesidad de inclusión “Aulas con aprendizaje multicultural” “Aulas con aprendizaje multicultural”

47	uno tenga y estudios realizados <u>que le</u>		
48	<u>dan la oportunidad a uno de conocer un</u>		
49	<u>poco más acerca de sus costumbres,</u>		
50	<u>prácticas culturales y más aún si estamos</u>		
51	<u>día a día con ellos compartiendo, nos da</u>		
52	<u>la posibilidad de conocer de cerca sus</u>		
53	<u>vivencias a tal punto que nos remonta a</u>		
54	<u>sus orígenes ancestrales.</u> De ahí la	Perspectiva curricular	Contextualización de
55	importancia del trabajo del docente de	una mirada a la	saberes
56	aula y la inclusión con estos estudiantes		
57	dentro de ella puesto que es el lugar		
58	acorde para conocer y aprender aún más		
59	acerca de múltiples identidades.		
60	3. Cuáles son los procesos de enseñar y		
61	aprender que ejecutas en las clases		
62	etnoeducativo e intercultural.		
63	Todos los maestros desarrollamos		
64	estrategias para llevar a cabo el proceso		
65	de enseñanza aprendizaje. Así al iniciar		
66	nuestra clase lo hacemos estableciendo		
67	un dialogo con ellos, con un lenguaje		
68	acorde a la edad de los niños partiendo		
69	en todo <u>momento de los saberes previos</u>		Participación familiar y
70	<u>que ellos traen consigo de casa, su</u>		comunitaria
71	<u>contexto en el que se desarrolla con el fin</u>		
72	<u>de propiciar un aprendizaje significativo</u>	Atención a los	
73	desde la interculturalidad y a la vez ellos	desafíos y fortalezas	
74	se sientan identificados desde su	en el aprendizaje	
75	identidad dándoles participación a todos		
76	en clase. Al momento de evaluar se		
77	realiza con carácter formativo partiendo		
78	de la forma como interactúan, la forma de		Participación familiar y
79	comportarse sin dejar de lado lo		comunitaria
80	académico.		
81	4. Qué acciones en la educación ejerce la		
82	familia, como te relacionas con ellos		
83	Considero que todos los docentes		
84	enfrentamos en todas las escuelas la		
85	misma situación con los padres de familia.		
86	Lo que solicitamos siempre en las		
87	reuniones es <u>apoyo en casa, que se</u>		
88	<u>visualice de verdad un acompañamiento</u>		
89	<u>sea el papá, la mamá o busquen ayuda</u>		
90	<u>con una persona que les pueda apoyar,</u>		
91	ya que este acompañamiento es		Contextualización de
92	fundamental en el proceso de aprendizaje		saberes
93	de los niños. Como maestra trato de		
94	mantener siempre una comunicación con		
95	ellos mediante actividades que programe		
96	en el aula con ellos, dialogo informal entre		
97	otros. Mi relación con ellos es bastante		
98	armoniosa, <u>con base al respeto de sus</u>		
99	<u>creencias, ideologías ya que el proceso</u>		
100	<u>de aprendizaje que realiza la maestra</u>		
101	<u>debe de ir de la mano con el padre de</u>	Perspectiva curricular	
102	<u>familia para que evidencie un aprendizaje</u>	una mirada a la	
103	integral en todos sus aspectos del	diversidad cultural.	
104	desarrollo. Durante todo el año escolar lo		
105	que busco es ahondar en cada uno de los		
106	saberes previos que ellos traen respecto a		

107	valores, <u>costumbres sin olvidar sus</u>		
108	<u>costumbres y orígenes su familia de</u>		
109	<u>donde proviene con el fin de perfilarlos y</u>		
110	<u>educarlos de acuerdo con los objetivos</u>		
111	<u>trazados como maestra.</u>		
112	5.Describe como desarrollas las clases		Contextualización de
113	con los niños étnico racial.		saberes
114	Indígena, negros afrodescendientes otros.	Atención a los	
115	Para iniciar una clase con mis estudiantes	desafíos y fortalezas	
116	parto de un saludo, una dinámica, para	en el aprendizaje	
117	luego caer en la temática a abordar		
118	apoyándome en <u>videos, cuentos,</u>		
119	<u>imágenes que se visualice su vivir, su</u>		
120	<u>cotidianidad dentro de su contexto lo cual</u>		
121	<u>hace que la clase sea participativa y</u>		
122	<u>amena para ellos.</u> Importante en todo		
123	momento que no se sientan discriminados		"cosmovisión mediante
124	sino valorados por lo que son desde su		conexión del lenguaje
125	cultura, les enseño a respetar ya que		
126	existe diversidad cultural, por lo que		
127	afianzo mucho la equidad, el auto estima		
128	entre ellos, teniendo en cuenta que cada		
129	uno aprende a su propio ritmo		
130	6.Describe como te comunicas, lees y		
131	desarrollas actividades matemáticas con		
132	los niños étnico racial. Indígena, negros		
133	afrodescendientes otros.		
134	En mi práctica diaria como docente debo	Aspectos étnico racial	necesidad de
135	establecer buenas relaciones de	en el escenario básica	actualización docente
136	convivencia con mis estudiantes, con el	primaria	
137	fin de que me facilite poder interactuar		falta de herramientas
138	con ellos en mi labor pedagógica		pedagógicas
139	desarrollando temáticas con un lenguaje		
140	que no sea rebuscado sino acorde a su		
141	edad y usando situaciones que hayan		
142	vivido o que viven dentro de su		
143	comunidad y así lograr una clase		
144	participativa y con mucha motivación para		
145	ellos. Teniendo en cuenta estos aspectos		
146	logro desarrollar un aprendizaje		
147	significativo con ellos.		
148	7.Comenta hechos anecdóticos que te	Perspectiva curricular	
149	haya ocurrido al comunicarte con los	una mirada a la	
150	niños étnico racial. Indígena, negros	diversidad cultural.	
151	afrodescendientes otros.		
152	Como docente más que una anécdota		
153	siempre ha sido de <u>gran interés y</u>		
154	<u>necesario aprender de manera fluida el</u>		
155	<u>idioma wayuu, que es uno de los grupos</u>		
156	<u>étnicos que más predominan en la</u>		
157	escuela. Han llegado niños que están		
158	acostumbrados a comunicarse entre ellos		
159	en su lengua y usan muy poco el español,		
160	y cuando en ciertos momentos quiero		
161	saber cómo se dice una determinada		
162	palabra les pregunto a ellos y ellos me		
163	miran y se ríen. Es en ese momento		
164	cuando me doy cuenta de que de ese		
165	acercamiento emergió una expresión		
166	lingüística Creo q es mi anécdota que		

167	más recuerdo. Pero hablando un poco		
168	más a nivel institucional podemos		
169	<u>evidenciar la necesidad de actualización</u>		"identidad
170	<u>docente vincular dentro de mi trabajo</u>		Y orgullo cultural
171	<u>pedagógico expresiones innatas de ellos</u>		
172	con el fin de lograr un fortalecimiento		
173	dentro del contexto educativo del niño.		
174	8. Tienes materiales didácticos educativos		
175	de inclusión. Diversidad étnica y cultural.		
176	Considero que la institución <u>debería de</u>		
177	<u>dotar más este tipo de recursos y</u>		
178	<u>herramientas para optimizar nuestro</u>		
179	<u>trabajo. Contamos con algunos recursos</u>		Creación de un programa
180	<u>educativos para proyectarles videos,</u>		de inclusión replantear la
181	<u>televisores, video ben,</u> y nosotros los		pedagogía
182	maestros siempre llevamos láminas,		
183	folletos educativos donde se evidencia		
184	diversidad cultural, cuentos entre otros.		
185	9. Explica brevemente como te has		
186	formado académicamente para abordar el		
187	proceso educativo con los niños étnico	Aspectos étnico racial	
188	racial. Indígena, negros	en el escenario básica	
189	afrodescendientes otros. A nivel	primaria	
190	institucional realizan formaciones con el		
191	fin de capacitarnos un poco más. Durante		
192	mi carrera profesional estudios realizados		
193	al respecto y trabajos de investigación		
	10. Describe tu percepción y compromiso		
	de la formación docente del estado		
	colombiano para abordar el proceso		
	educativo con los niños étnico racial.		
	Indígena, negros afrodescendientes otros	Visión de la praxis	
	El Ministerio de Educación Nacional y el	educativa en las	
	Estado en general proporciona mucha	dificultades del	
	documentación y capacitaciones al	aprendizaje desde lo	
	respecto, a esto también hay que sumarle	étnico racial	
	la disponibilidad y motivación del docente		
	por perfeccionar y ampliar ese		
	conocimiento		
	11. Según su criterio y experiencia a		
	cuáles de los niños étnico racial.		
	Indígena, negros afrodescendientes otros		
	interpretas que le gusta más la lectura,		
	escritura, matemática, dibujar, deporte, y		
	otras disciplinas		
	Este tipo de estudiantes <u>son muy</u>		
	<u>creativos en todo lo que representa la</u>		
	<u>parte artística, trabajando con la arcilla</u>		
	<u>representan cosas que la mayoría de las</u>		
	<u>veces lo sorprenden a uno ya que van de</u>		
	<u>la mano con sus tradiciones y cultura</u>		
	<u>ancestral.</u>		
	12. Cómo es la participación de la familia		
	en la escuela		
	En nuestra escuela todos los años son		
	diferentes, Es decir, hay años que		
	tenemos grupos con madres muy		
	comprometidas en el apoyo en casa y en		
	el trabajo colaborativo a nivel institucional.		
	Esto nos ayuda a fortalecer nuestro		

	<u>proceso de enseñanza que va de la mano</u> <u>con el padre de familia. Pero en el futuro</u> <u>el gobierno debe crear un programa que</u> <u>haya inclusión más pluralidad es decir un</u> <u>cambio en la educación básica primaria</u>		
--	--	--	--

Anexo 2

Matriz de Entrevista. Actor Social

LINEAS (L)	UNIDADES DE SENTIDOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242	1. Describe sus expectativas docentes en cuanto a los niños étnico racial. Indígena, negros, afrodescendientes otros. Cuáles visualizan que aprenden más rápidos. Tener dentro del aula niños de otras culturas y más aun siendo afro, wayú, venezolanos podemos decir que tenemos una riqueza cultural muy significativa que le va a servir a nuestros estudiantes en el aprendizaje de sus orígenes, raíces y saberes ancestrales. Los docentes a través de la observación y seguimiento que realizamos a cada uno de ellos vemos que todos los niños son diferentes, en su forma de expresarse, costumbres, en su aprendizaje y algunos vienen con muchas habilidades las cuales se pueden aún desarrollar más con el acompañamiento permanente reconociendo en todo momento su identidad cultural. Respecto a cuáles aprenden más rápido, es importante acotar que el aprendizaje de cada estudiante es individual, lo que se le debe proporcionar en la escuela es una equidad a nivel educativo e impedir en todo momento que estos sufran rechazo estrés ya que son afectados a nivel emocional y en consecuencia es evidenciado a nivel de desempeño académico. 2. Describe si conoces la cultura y los saberes propios de la comunidad de dónde vienen los niños étnico racial. Indígena, negros afrodescendientes otros. Desde mi punto de vista pedagógico, puedo conocer y visualizar a través de ellos saberes propios de su identidad cultural, como sus expresiones orales, tradiciones, juegos lo cual emerge desde el contexto escolar convirtiéndose así mismo en un insumo pedagógico de gran relevancia. En la medida que yo como docente incorporo estrategias para que el proceso de aprendizaje sea congruente con las competencias, este aprendizaje se ve fortalecido el cuál debe articularse a nivel curricular con el fin de que se visualice lo étnico y de esa forma se evidencie un aprendizaje significativo el cuál se contextualizo de acuerdo con la comunidad educativa.	Aspectos étnico racial en el escenario básica primaria Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje Perspectiva curricular	identidad Y orgullo cultural “carga emocional estrés racial” Contextualización de

243	¿Cuáles son los procesos de enseñar y aprender que ejecutas en las clases etnoeducativo e intercultural?	una mirada a la diversidad cultural	saberes
244			
245	Día a día el docente se reinventa estrategias para desarrollar en su escuela el trabajo de aula con los niños. Presentarle a los niños videos que permitan identificarse con su cultura, cuentos, juegos permite el conocimiento ancestral para los otros estudiantes, esto me permite que los niños aprendan a valorar realmente la diversidad cultural sin discriminación logrando con ello una sana convivencia a nivel intercultural.		
246			
247			
248			
249			
250			
251			
252			
253			
254			
255			
256	¿Qué acciones en la educación ejerce la familia, como te relacionas con ellos		
257	Mantener una comunicación permanente con los padres de familia, donde se vaya creando lazos de amistad y familiaridad basados en el respeto, nos ayuda y facilita conocerlos a ellos un poco más su contexto, establezco diálogos que se ven un poco informales pero adecuándolos a ellos con el fin de proporcionarles herramientas necesarias para formar hábitos de estudio con sus niños, normas del salón y de convivencia, situación que me facilita el trabajo ya que en mis clases se refleja ese trabajo con los padres en mis niños afianzándoles en todo momento su identidad cultural.		
258			
259			
260			
261			
262			
263			
264			
265			
266			
267			
268			
269			
270			
271			
272			
273	5.Describe como inicias desarrollas las clases con los niños étnico racial.		
274			
275	Indígena, negros afrodescendientes otros.		
276	Cada docente utiliza diversas estrategias para el desarrollo de su clase de acuerdo con las necesidades e intereses de cada uno de nuestros estudiantes, esto con el fin de lograr con ellos un aprendizaje significativo. Si vamos a desarrollar la temática del conteo trato de realizarlo con material concreto de su contexto, ese día los invito a que cada uno lleve un guineo verde por poner un ejemplo y los enseño a contar con ese recurso, ya que la población en la que están tanto mujeres como hombres trabajan en fincas y ese es su trabajo el cultivo y cuidado del guineo para la venta nacional y a su vez exportar. Los organizo en grupo y les asigno una actividad donde se evidencie un trabajo colaborativo entre otras actividades. Si vemos en ese tipo de actividades trabajo a la vez inclusión, respeto a la diferencia cultural. No hay que olvidar, además, que algunos niños se les dificulta más el proceso de reconocer e identificar, así como memorizar los números siguiendo con el ejemplo, pero de igual forma debo seguir implementando estrategias que permitan que ese niño logre consolidar su aprendizaje como tal.		
277			
278			
279			
280			
281			
282			
283			
284			
285			
286			
287			
288			
289			
290			
291			
292			
293			
294			
295			
296			
297			
298			
299			
290			
291			
292	6.Describe como te comunicas, lees y		
		Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje	Participación familiar y comunitaria

293	desarrollas actividades matemáticas con los		
294	niños étnico racial. Indígena, negros		
295	afrodescendientes otros.		
296	Cuando tienes un grupo de estudiante donde		
297	predomina la diversidad cultural, debemos		
298	partir de la enseñanza creativa sus		
299	necesidades e intereses al momento de		
300	planear. Para ello debemos de buscar una		
301	serie de recursos y herramientas que nos		
302	faciliten este proceso, sea con videos,		
303	cuentos, narraciones, incluso invitar a		
304	personas de su misma comunidad a		
305	establecer relatos contados a manera de		
306	dialogo pero que a la vez nos transmiten		
307	experiencias vividas aparte de tener la		
308	posibilidad de una información veraz acerca		
309	de costumbres, raíces y tradiciones. En el		trabajo colaborativo
310	proceso de lectura me apoyo con textos con		como inclusión
311	imágenes, estableciendo procesos análisis y		
312	comprensión lectora mediante situaciones		
313	que ellos puedan identificar, es decir si		
314	estamos en la reproducción de la gallina		
315	como tema central presentarle una		
316	secuencia de imágenes ellos tendrán que		
317	colocar el número uno, dos o tres de acuerdo		
318	al proceso y ahí estamos trabajando		
319	memoria, análisis y comprensión.		
320	7.Comenta hechos anecdóticos que te haya	Aspectos étnico racial	Reconocimiento y
321	ocurrido al comunicarte con los niños étnico	en el escenario básica	memorización de
322	racial. Indígena, negros afrodescendientes	primaria	numero
323	otros.		
324	La actitud y comportamiento de cada niño es		
325	diferente, Algunos asumen con interés y		
326	motivación la escucha de la clase, otros de		
327	repente asumen posturas y realizan		
328	gesticulaciones innatas de ellos lo que de		
329	repente en algún momento lo conversé con		
330	las mamás y en la medida que fui		
331	conociéndolos más de cerca me di cuenta de		
332	que era su forma de actuar y comportarse		
333	más no una falta de interés por la clase		
334	8.Tienes materiales didácticos educativos de	Atención a los	Hacia la enseñanza
335	inclusión. Diversidad étnica y cultural.	desafíos y fortalezas	creativa
336	En la institución se cuentan con algunos	en el aprendizaje	
337	materiales que nos permiten trabajar		
338	diversidad cultural e inclusión. Trato de		
339	realizar dramas donde se evidencien		
340	costumbres y tradiciones, presentación de		
341	títeres, representaciones artísticas en cuanto		
342	al baile y de esa forma afianzar la cultura		
343	ancestral y a la vez proporcionarles a los		
344	otros niños más conocimientos respecto a la		
345	diferencia cultural.		
346	9. Explica brevemente como te has formado		
347	académicamente para abordar el proceso		
348	educativo con los niños étnico racial.		
349	Indígena, negros afrodescendientes otros.	Visión de la praxis	Hacia la enseñanza
350	Los docentes estamos siempre por cuenta	educativa en las	creativa
351	de nosotros mismos es decir mediante la	dificultades del	
352	autoformación ya que nos documentamos	aprendizaje desde lo	

353	con los lineamientos establecidos por	étnico racial	
354	Ministerio de Educación Nacional (MEN).		
355	Pero falta algún programa		
356	10.Describe tu percepción y compromiso de		
357	la formación docente del estado colombiano		
358	para abordar el proceso educativo con los		
359	niños étnico racial.		
360	Indígena, negros afrodescendientes otros.		
361	Considero que pudiera haber más espacios		
362	para formaciones étnicas a nivel institucional		
363	y se establezca en nuestro cronograma		
364	escolar dentro de las jornadas pedagógicas		
365	formaciones respecto a la diversidad.		
366	11.Según su criterio y experiencia a cuáles	Visión de la praxis	
367	de los niños étnico racial. Indígena, negros	educativa en las	
368	afrodescendientes otros interpretas que le	dificultades del	
369	gusta más la lectura, escritura, matemática,	aprendizaje desde lo	
370	dibujar, deporte, y otras disciplinas. La	étnico racial	
371	mayoría de estos niños son muy buenos en		
372	actividades donde desarrollan la motricidad		
373	gruesa, como correr, saltar, realizar carreras		
374	de sacos, aman la asignatura de educación		
375	física y algunos las matemáticas ya que son		
376	muy buenos realizando actividades de		
377	conteo.		
378	12.Cómo es la participación de la familia en		
379	la escuela Tenemos madres de familia que		
380	apoyan, pero les hace falta involucrarse más		
381	en el proceso de aprendizaje de los niños.		
382	Esto debido a que algunas son madres		
383	cabeza de hogar, deben de trabajar en fincas		
384	en corteo de guineo y no les dan permiso ya		
385	que según ellas comentan sino van le		
386	descuentan el día de trabajo. Por lo tanto, la		
387	comunicación con ellas y el contacto directo		
388	es muy poco con ellas.		
389			
390			
391			
392			
393			Estrategia de inclusión y
394			diversidad cultural
395			
396			
397			
398			
399			
400			
401			
402			
403			
404			
405			
406			
407			
408			
409			
410			
411			

412			Creación de un programa de inclusión y replantear la pedagogía
413			
414			
415			
416			
417			
418			
419			
420			
421			
422		Perspectiva curricular	
423		una mirada a la	
424		diversidad cultural	
425			
426			
427			
428			
429			
430			
431			
432			
433			Una mirada al desarrollo
434			de la etnomotricidad
435			
436			
437		Visión de la praxis	
438		educativa en las	
439		dificultades del	
440		aprendizaje desde lo	
441		étnico racial	
442			
443			
444			
445			
446			
447			
448			
449			
450			
451			
452			
453			
454			Participación familiar y
455			comunitaria
456			
457		Visión de la praxis	
458		educativa en las	
459		dificultades del	
460		aprendizaje desde lo	
461		étnico racial	
462			
463			
464			
465			
466			
467			
468			
469			
470			
471			

472			
473			
474			
475			
476		Atención a los	
477		desafíos y fortalezas	
478		en el aprendizaje	
479			

Matriz de entrevista Actor social 3

236

529	más allá de lo que pueda conocer		
530	ya que considero que es		
531	insuficiente. <u>La escuela debería de</u>		
532	<u>ceder espacios para llevar a cabo</u>		
533	<u>capacitaciones de formación que</u>		
534	<u>permitan a todo el personal docente</u>		
535	<u>ampliar un poco más la formación</u>		
536	<u>para que el trabajo sea más integral</u>		
537	<u>desde lo étnico.</u> Vincular a personas		
538	que nos puedan dar un		
539	acompañamiento para ampliar más		
540	el conocimiento respecto a todo lo		
541	relacionado con la interculturalidad		
542	y de esa forma poder responder con		
543	más ahínco a esa realidad		
544	sociocultural promoviendo en todo		
545	momento el valor más fundamental		
546	en nuestra sociedad como es el	Perspectiva	
547	respeto hacia la diversidad.	curricular una	
548	3. Cuáles son los procesos de	mirada a la	
549	enseñar y aprender que ejecutas en	diversidad cultural.	
550	las clases etnoeducativo e		
551	intercultural		
552	El proceso de enseñar es bastante		Estrategia de inclusión y
553	complejo, cada logro que alcance		diversidad cultural
554	un estudiante es reflejado no solo		
555	en el ámbito académico <u>sino en su</u>		
556	<u>proceso de formación de valores</u>		
557	<u>son también de inclusión y</u>		
558	<u>diversidad como es el respeto, la</u>		
559	<u>convivencia, la solidaridad, la</u>		
560	<u>tolerancia entre otros valores</u> que		
561	nos llevan a ver con otros ojos la		
562	diferencia que existe a nivel cultural.		
563	De ahí la importancia de llevar un		
564	seguimiento continuo mediante el		
565	observador del estudiante,		
566	realizando registros permanentes y		
567	así garantizar dentro del aula una		
568	inclusión donde reine el amor, el		
569	respeto hacia una cultura con origen		
570	ancestral que legitime sus		
571	experiencias convirtiéndose así una		
572	fuentes invaluable en todo lo		
573	relacionado con lo intercultural.		
574	4. Qué acciones en la educación		
575	ejerce la familia, como te relacionas		
576	con ellos		
577	La familia ejerce un papel	Perspectiva	
578	fundamental en la educación de los	curricular una	
579	niños, de ella vienen saberes	mirada a la	
580	propios como son valores	diversidad cultural	
581	infundados, el hecho de acatar,		
582	seguir y cumplir las normas, lo que		
583	hace que el aprendizaje se		
584	desarrolle de acuerdo con lo que		
585	me he propuesto como maestra		
586	durante el año escolar. <u>Es</u>		
587	<u>importante hacerle entender al</u>		Participación familiar y
	<u>padre de familia que hay</u>		comunitaria

588	<u>aprendizajes que vienen de casa,</u>		
589	<u>del hogar y esos aprendizajes se</u>		
590	<u>articulan con lo que van a aprender</u>		
591	<u>en la escuela, y es esa nuestra</u>		
592	labor como docente, hacer		
593	converger esos saberes ya que así,		
594	con los contenidos que se		
595	desarrollan en las diferentes		
596	asignaturas les va a ayudar a		
597	nuestros estudiantes a tener nuevos		
598	conocimientos, comportarse		
599	diferente y a ser mejor persona.		
600	5.Describe como inicias desarrollas		
601	las clases con los niños étnico		
602	racial.		
603	Indígena, negros afrodescendientes		
604	otros. Al tener un grupo de		
605	estudiantes de diversidad cultural,		
606	<u>debo de partir con los valores,</u>		
607	<u>partiendo del respeto, que aprendan</u>		
608	<u>a aceptarse unos a otros, cabe</u>		
609	<u>resaltar que hay que trabajarles</u>		
610	<u>mucho auto estima enfocándose al</u>		
611	<u>amor propio</u> y al valor que tienen		
612	como persona ya que muchos de		
613	ellos son discriminados no solo en		
614	la escuela sino en el contexto en		
615	que se desarrollan. Trabajar con		
616	equidad logro entre ellos un		
617	fortalecimiento del amor propio.		Fortalecimiento de valores y
618	Desde el momento que se vincula a		autoestima
619	nivel curricular la inclusión		
620	trabajando con ellos diversas		
621	actividades logro propiciar la		
622	integración y la participación entre		
623	ellos.		
624	6.Describe como te comunicas, lees		
625	y desarrollas actividades		
626	matemáticas con los niños étnico		
627	racial. Indígena, negros		
628	afrodescendientes otros.		Una mirada al desarrollo de
629	Trabajar con niños de primero,		la etnomotricidad
630	segundo grado estamos aún al		
631	frente de la etapa inicial, por eso yo		
632	como maestra planifico y ejecuto		
633	actividades lúdicas y motricidad ya		
634	que el juego es una de las		
635	estrategias más relevantes en el		
636	aprendizaje de los niños. Trabajar		
637	de esta forma permite que los niños		Una mirada al desarrollo de
638	se integren, compartan y participen		la motricidad
639	todos.		
640	7.Comenta hechos anecdóticos que	Atención a los	
641	te haya ocurrido al comunicarte con	desafíos y	
642	los niños étnico racial. Indígena,	fortalezas en el	
643	negros afrodescendientes otros.	aprendizaje	
644	Considero que entre las anécdotas		
645	que más recuerde, es cuando		
646	vínculo a la clase una persona de la		
647	comunidad, que conoce sus		

707	otros niños de acuerdo con el		
708	acompañamiento y motivación que		
709	tengan se interesan y se motivan		
710	por hacer las cosas que les gusta		
711	12. Cómo es la participación de la		
712	familia en la escuela		
713	<u>Los docentes observamos que las</u>		
714	<u>madres se motivan y participan más</u>		Participación familiar y
715	<u>cuando saben que se va a realizar</u>		comunitaria
716	<u>actividades y van a recibir algo, es</u>		
717	<u>difícil a veces lograr la participación</u>		
718	<u>de parte de ellas ya que algunas</u>		
719	<u>trabajan, encontramos otras que</u>		
720	<u>son muy abnegadas</u> y participan		
721	activamente en las actividades	Visión de la praxis	
722	programadas.	educativa en las	
723		dificultades del	
724		aprendizaje desde	
725		lo étnico racial	
726			
726			
727			
728			
729			
730			
731			
732			
733			
734			
735			
736			
737			
738			
739			
740			
741			
742			
743			
744			
745			
746			
747			
748			
749			
750			
751			
752			
753			
754			
755			
756			
757			
758			
759			
760			
761			
762			
763			
764			

765			
766			
767			
768			
769			
770			
771			
772			
773		Perspectiva	
774		curricular una	
775		mirada a la	
776		diversidad cultural	
777			
778			
779			
780			
781			
782			
783			
784			
785			
786			
787			
788			
789			
7790			
791		Visión de la praxis	
792		educativa en las	
793		dificultades del	
794		aprendizaje desde	
795		lo étnico racial	
796			
797			
798			
799			
800			
801			
802			
803			
804			
805			
806			
807			
808			
809			
810			
811			
812			
813			
814			
815			
816			
817			
818			
819			
820			
821			
822			
823			
824			

825 826 827 828 829 830		Visión de la praxis educativa en las dificultades del aprendizaje desde lo étnico racial Atención a los desafíos y fortalezas en el aprendizaje	
--	--	---	--

Anexo 4

Resumen curricular de la investigadora

DATOS PERSONALES Y PERFIL PROFESIONAL

DATOS PERSONALES:

Nombres: ERCILIA ROSA

Apellidos: CEBALLOS GUILLOT

Número de identificación: C.C. 57.431.208 Santa Marta

Nacionalidad: colombiana - venezolana

Dirección: Santa Marta Departamento: Magdalena Colombia

Celular: 3024573125

Correo: 1bfeyalegria@gmail.com

Datos académicos y profesionales:

- **Candidata a Doctora en Educación.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) 2022-2026 Convenio- Congepro).
- **MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN GERENCIA EDUCACIONAL.** Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (Caracas) 2014. Título Convalidado por el MEN Colombia Magister en Educación. Gerencia Educativa.
- **LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.** Universidad San Buenaventura Seccional Medellín (Colombia) 1997.
- **TECNICA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.** Instituto de Formación Técnica Profesional, (Colombia) 1994.

Programas, cursos y actividades académicas:

- XX Simposio de Pedagogía. Maestros que se transforman y Trascienden Institución Educativa Distrital Escuela Normal Superior María Auxiliadora (Santa Marta) 2018
- Nuevas tendencias en la enseñanza de las matemáticas. Universidad del Magdalena (Santa Marta) 2018
- Jornada de Formación Docente y Directivo al Proyecto Canaima. Ministerio del Poder Popular para la Educación (Caracas) 2010
- Métodos de Aprendizaje de la Lecto-Escritura. Escuela de Formación. Asociación Venezolana de Educación Católica AVEC. (Caracas) 2010.
- Comprensión de Textos en inglés. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (Caracas) 2009.
- Competencias Formales para la Investigación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (Caracas)

2009.

- Estadística Aplicada a la Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (Caracas) 2009.
- Comunicación Eficaz Nivel I, en la Educación. **Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez** (Caracas) 2009.

Datos y experiencia laboral:

- IED Thelma Rosa Arévalo Principal (Varela)
- Cargo: Maestra de Primer Grado /Actualmente
- IED Thelma Rosa Arévalo Sede San Pablo del Llano (Varela)
- Cargo: Maestra de Transición 2019-2022
- IEDR. San Juan de Palos Prietos
- Cargo: Maestra Titular de Preescolar y Primer Grado (2017 – 2019)
- Colegio Teresiano La Castellana (Caracas)
- Cargo: Maestra de Primer Grado (2014 - 2015)
- Universidad Católica Santa Rosa (Caracas)
- Cargo: Docente de la Materia de Currículo en la Carrera de Componente Docente (2014-2015)
- Colegio Enrique de Ossó Fe y Alegría (Caracas)
- Cargo: Maestra de Primer Grado (2010-2012)
- Instituto Nacional de Formación Técnica profesional (INFOTEP) Ciénaga- Magdalena Colombia
- Cargo: Profesora, Supervisora y Asesora de la Práctica Profesional del Programa de Educación Preescolar. (1995-1999)



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

SOLICITUD DE GRADO Y ELABORACIÓN DE TÍTULO

Lugar:

Fecha:

Ciudadana:

Dra. Nilva Liuval Moreno de Tovar

Secretaria

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Presente.-

En mi condición estudiante de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio**, dando cumplimiento a lo dispuesto en el **Reglamento y las Normas para el Otorgamiento de Títulos, Diplomas y Certificados**, solicito de usted se me otorgue la condición de Aspirante a Grado y se inicie la preparación del expediente respectivo con la finalidad de que se me confiera el **TÍTULO DE DOCTOR/DOCTORA DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA** en la **Especialidad Doctorado en Ciencias de la Educación**. A tal efecto anexo a la presente solicitud, los documentos exigidos para tal fin.

En tal sentido, en la elaboración de dicho diploma deben registrarse mis datos personales tal y como se indica a continuación:

Nombre(s): ERCIYA ROSA
Apellido(s): CEBALLOS GUILLOT
Documento de Identidad N° 57431208 Pasaporte N° _____
Nacionalidad: COLOMBIANA Fecha de Nacimiento: 06 DE ABRIL 1971
Lugar de Nacimiento: SANTA MARTA COLOMBIA
Sexo: FEMENINO Estado Civil: SOLTERA

Para respaldar los datos antes mencionados, anexo fotocopia de mi Documento de Identidad; vigente y legible.

Firma del Funcionario Receptor

Fecha:

Erceya Rosa Ceballos Guillot
Firma del Solicitante



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

SOLICITUD DE GRADO Y ELABORACIÓN DE TÍTULO

Lugar:

Fecha:

Ciudadana:
Dra. Nilva Liuval Moreno de Tovar
Secretaria
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Presente.-

En mi condición estudiante de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio**, dando cumplimiento a lo dispuesto en el **Reglamento y las Normas para el Otorgamiento de Títulos, Diplomas y Certificados**, solicito de usted se me otorgue la condición de Aspirante a Grado y se inicie la preparación del expediente respectivo con la finalidad de que se me confiera el **TÍTULO DE DOCTOR/DOCTORA DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA** en la **Especialidad Doctorado en Ciencias de la Educación**. A tal efecto anexo a la presente solicitud, los documentos exigidos para tal fin.

En tal sentido, en la elaboración de dicho diploma deben registrarse mis datos personales tal y como se indica a continuación:

Nombre(s): ERCIUA ROSA
Apellido(s): CEBAUDS GUILLOT
Documento de Identidad N° 57431208 Pasaporte N° _____
Nacionalidad: COLOMBIANA Fecha de Nacimiento: 06 DE ABRIL 1971
Lugar de Nacimiento: SANTA MARTA COLOMBIA
Sexo: FEMENINO Estado Civil: SOLTERA

Para respaldar los datos antes mencionados, anexo fotocopia de mi Documento de Identidad; vigente y legible.

Firma del Funcionario Receptor

Fecha:

Erciua Rosa
Firma del Solicitante

(Formulario para la Declaración Jurada)

Señores:

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Unidad de Secretaría y Registro.

Su Despacho.

Atención: Unidad de Secretaría y Registro

Sección de Control de Estudios

Asunto: **Declaración Jurada en la consignación de documentos para la solicitud de Grado y Título**

Yo, ERECILIA ROSA CEBALLOS GUILLOT, de nacionalidad: COLOMBIANA, titular de la cédula de ciudadanía: 57431208 estado civil: SOLTERA, con domicilio en: SANTA MARTA, civilmente hábil, aspirante a grado de Postgrado:

Maestría en la Especialidad: Innovaciones Educativas ()

Doctorado en Educación (X)

Doctorado Ciencias de la Educación ()

Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y Deporte ()

En uso de mis derechos de ciudadano, actuando en mí carácter de aspirante a grado y luego de haber cumplido con todos los extremos de Ley, de acuerdo con la normativa, reglamentos, decretos, resoluciones, circulares, memorandos y demás normas vigentes de la UPEL, DECLARO BAJO FE DE JURAMENTO: "Que todos los soportes, consignados por mí en este proceso virtual, para la solicitud de grado y título son válidos, verdaderos y por tal motivo, doy fe en esta declaración que todo corresponde a la verdad, por lo que me someto a las responsabilidades a que hubiere lugar en caso de consignar información falsa o errónea y de presentarse algún cambio será comunicado inmediatamente a la Unidad de Secretaría y Registro y a la Sección de Control de Estudios, en su oportunidad asumiendo en todo caso las consecuencias de la misma. Así mismo, Juro:

- 1.- Haber aprobado las unidades curriculares, actividades acreditables y presentación del Trabajo de Grado, correspondiente al régimen y modalidad respectiva;
- 2.- No estar sujeto a medida disciplinaria por la UPEL;
- 3.- Haber cumplido con las obligaciones económicas, materiales y administrativas contraídas con la UPEL;

4- Autorizo, a la UPEL, a realizar las respectivas contrastaciones, comparaciones, la idoneidad, valoraciones, análisis e informes de los documentos aportados para la solicitud de grado y título y asumo la responsabilidad por cualquier inconsistencia, por la falta de veracidad o falsedad de los mismos.

Así lo digo y firmo de manera voluntaria y consentimiento, en la Ciudad de _____ a los veintiséis días del mes de ¿? de 2026.

Firma: Erecilia Rosal

Nombre y Apellidos: ERECILIA ROSA CEBALLOS GUILLOT

Huellas Dactilares

Pulgar izquierdo



Pulgar derecho





REPUBLICA DE COLOMBIA
IDENTIFICACION PERSONAL
CEDULA DE CIUDADANIA

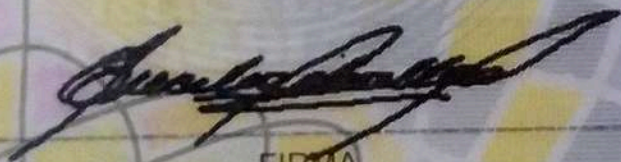
NUMERO **57.431.208**

CEBALLOS GUILLOT

APELLIDOS

ERCILIA ROSA

NOMBRES



FIRMA





INDICE DERECHO

FECHA DE NACIMIENTO **06-ABR-1971**

SANTA MARTA
(MAGDALENA)

LUGAR DE NACIMIENTO

1.53

ESTATURA

A+

G.S. RH

F

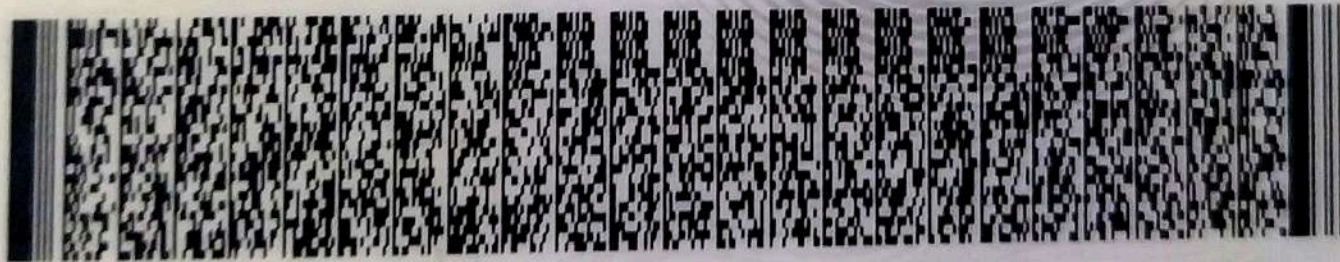
SEXO

16-JUN-1989 SANTA MARTA

FECHA Y LUGAR DE EXPEDICION

Carlos Ariel Sánchez Torres

REGISTRADOR NACIONAL
CARLOS ARIEL SÁNCHEZ TORRES



A-2100100-00125537-F-0057431208-20081106

0005398269A 1

4460010508

REPUBLICA DE COLOMBIA
REGISTRO CIVIL

REGISTRO DE NACIMIENTO

IDENTIFICACION No.

1 Parte Iusca 2 Parte Comp.
7 1 0 4 0 6

22284461

OFICINA REGISTRO CIVIL 3 Clase (Notario, Corredor, Registrador Estado Civil, Inspección, etc.) Notaría Primera - - - - - 4 Municipio y Departamento Santa Marta, Magdalena - - - - - 5 Código 3901

SECCION GENERAL

INSCRITO 6 Primer apellido Ceballos - - - - - 7 Segundo apellido Guillot - - - - - 8 Nombres Ercilia Rosa - - - - -
SEXO 9 Masculino o Femenino Femenino - - - - - 10 Masculino ☐ Femenino ☒ 11 Día 06 12 Mes Abril - - - - - 13 Año 1.971
LUGAR DE NACIMIENTO 14 País Colombia - - - - - 15 Departamento, Int. o Com. Magdalena - - - - - 16 Municipio Santa Marta - - - - -

SECCION ESPECIFICA

DATOS DEL NACIMIENTO 17 Clínica, hospital, dirección de la casa, vereda, corregimiento, etc. donde ocurrió el nacimiento Clínica Seguros Sociales - - - - - 18 Hora 11:30am.
19 Documento presentado: Antecedente (Cert. médico, Acta parroq. etc.) Testigos - - - - - 20 Nombre del profesional que certificó el nacimiento - - - - - 21 No. licencia - - - - -
MADRE 22 Apellido (de soltera) Guillot Lara - - - - - 23 Nombres Zulma Manulva - - - - - 24 Edad en años del padre 23
25 Identificación (clase y número) C.C. No. 36.524.628 de Santa Marta (Magd) 26 Nacionalidad Colombiana - - - - - 27 Profesión u oficio Secretaria - - - - -
PADRE 28 Apellidos Ceballos Arias - - - - - 29 Nombres Pedro Luis - - - - - 30 Edad en años del padre 24
31 Identificación (clase y número) C.C. No. 12.529.482 de Santa Marta (Magd) 32 Nacionalidad Colombiana - - - - - 33 Profesión u oficio Pensionado - - - - -
DENUNCIANTE 34 Identificación (clase y número) C.C. No. 36.524.628 de Santa Marta (Magd) 35 Firma (autógrafa)
36 Dirección postal Calle 18 No. 22-65 Barrio Jardín - - - - - 37 Nombre Zulma Manulva Guillot de Ceballos
TESTIGO 38 Identificación (clase y número) C.C. No. 36.521.549 de Santa Marta (Magd) 39 Firma (autógrafa) Jacinto Montes
40 Domicilio (Municipio) Anda. del Río #19F-181 - - - - - 41 Nombre Jacinta de Jesús Montes
TESTIGO 42 Identificación (clase y número) C.C. No. 4.976.216 de Santa Marta - - - - - 43 Firma (autógrafa) Humberto Marino Gutiérrez Domínguez
44 Domicilio (Municipio) Avda del Río # 19G-181 - - - - - 45 Nombre
FECHA DE INSCRIPCION 46 Día 14 47 Mes Febrero 48 Año 1.995
Firma (autógrafa) y sello del funcionario ante quien se hace el registro
Ramón Lafaurie Guerrero

ORIGINAL PARA LA OFICINA DE REGISTRO CIVIL

Nombre del funcionario ante quien se hace el registro
Forma DANE IPTG - 0 V.1.1.2

ES COPIA AUTENTICA TOMADA DEL ORIGINAL
QUE REPOSA EN LOS ARCHIVOS DE ESTA
NOTARIA

RAFAEL ENRIQUE MANJARRES MENDOZA
Notario Primero

Fecha: 1 - MAR 2011





Nº F- 0710

República Bolivariana de Venezuela
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"
Dr. Raúl Edecio López Sugago

Rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Hago saber:

Que **Ercilia Rosa Ceballos Guillot**

Cédula de Identidad Nº **29.738.998** aspirante al Título de
Magister

ha cumplido con los requisitos legales y reglamentarios para obtenerlo,
por lo cual en nombre de la República y de conformidad con la Ley, le
confiero el Título de

Magister en Educación mención: Gerencia Educacional

Tómese razón de este Diploma en la Secretaría de esta Universidad y
reconózcase y téngase en toda la República a: Ercilia Rosa Ceballos Guillot
como tal y con todos los derechos que le otorgan las leyes.

En fe de lo cual firmo el presente Diploma en unión de La Secretaria y
de El (la) Director(a) del Instituto. En Caracas, a los veinticinco días
del mes de noviembre de dos mil catorce. Años 204^a y 155^a.

La Secretaria

Título Nº 2014-5-281452

Inscrito al Folio 281452

Libro Nº CCLXXXI

La Secretaria



El Rector

Oficina Principal de Registro Público

del 30 de 2014 al 204 y 155. Con esta
fecha y bula el 204 y 155 del Protocolo Único y
Principal de Registro el presente Título.
Derecho de Registro P. U. Bs. - Total Bs.
Planilla Nº 708 Como Nº 15

El Registrador Principal

Dra. Adriana C. Vegas
Registrador Auxiliar (E)
Del Distrito Capital

TIMBRE
FISCAL



SANDO

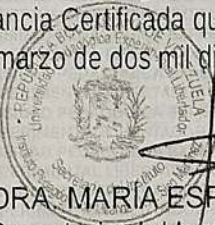
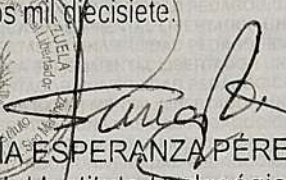
COLOMBIA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
SECRETARIA

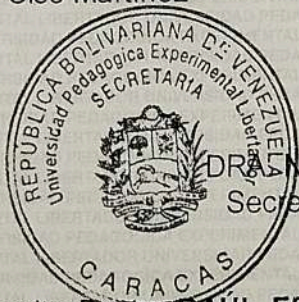
D-060004

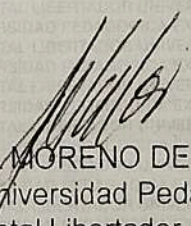
CONSTANCIA CERTIFICADA POR PÉRDIDA DE TÍTULO

Quien suscribe, Doctora María Esperanza Pérez Paredes, titular de la Cédula de Identidad No. 4.676.451, Secretaria del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, da fe de que el título otorgado al (la) ciudadano(a) **ERCILIA ROSA CEBALLOS GUILLOT** titular de la Cédula de Identidad No. **29.738.998** como **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN GERENCIA EDUCACIONAL**, en fecha **25 de noviembre de 2014**, es auténtico, siendo emitido por esta Universidad previo el cumplimiento de los requisitos legales y reglamentarios para el conferimiento del mismo, el cual quedó registrado bajo el No. **2014-5-281452** folio No. **281452** en el libro No. **CCLXXXI** de Registro de Títulos otorgados por el Instituto Pedagógico de Miranda **JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ**. Constancia Certificada que se expide a petición de parte interesada en La Urbina a los 22 días del mes de marzo de dos mil diecisiete.

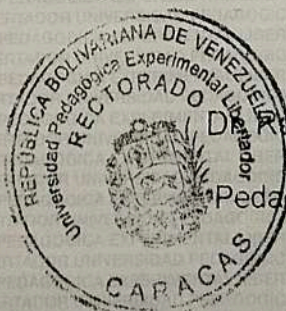


DRA. MARIA ESPERANZA PÉREZ PAREDES
Secretaria del Instituto Pedagógico de Miranda
"José Manuel Siso Martínez"

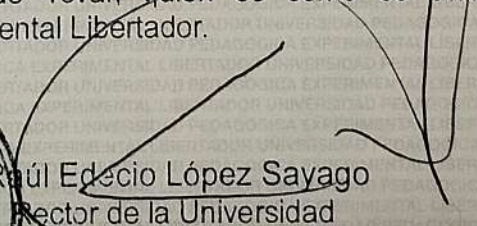
Quien suscribe Doctora **NILVA LIUVAL MORENO DE TOVAR**, Cédula de Identidad No. 3.430.403 Secretaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador certifica que la firma que antecede es auténtica de puño y letra de la Doctora María Esperanza Pérez Paredes, quien es como se titula Secretaria del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez"




DRA. NILVA LIUVAL MORENO DE TOVAR
Secretaria de la Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

El infrascrito Doctor **RAÚL EDECIO LÓPEZ SAYAGO**, titular de la Cédula de Identidad No. 3.753.290, certifica que la firma que antecede es de puño y letra de la ciudadana Doctora Nilva Liuval Moreno de Tovar, quien es como se titula Secretaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.




D. Raúl Edecio López Sayago
Rector de la Universidad
Pedagógica Experimental Libertador

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
ESTADO BOLIVARIANO DE MIRANDA

NOMBRE DEL SOLICITANTE _____
FECHA _____

NÚMERO DE IDENTIFICACIÓN _____
BASE LEGAL _____

CONCEPTO
EM-15- 1906856

0,3
U.T.

Miranda
TOMBE FISCAL

Unión Universitaria de Miranda - Plaza Bolívar de Los Trópico

SECRETARÍA DEL GOBIERNO
Caracas, 11 de Septiembre de 1990

SECRETARÍA DEL GOBIERNO
Caracas, 11 de Septiembre de 1990

280.474

Digitally signed by Luis Fernando Jesus Mory
Duque
Date: 2017.07.11 10:07:27 BOT
Reason: Certificación electrónica de firma de
autoridad
Location: Caracas - Venezuela



N° 0000373201707107026241

CERTIFICACIÓN ELECTRÓNICA DE FIRMA DE AUTORIDAD

APELLIDOS, NOMBRES	CEBALLOS DE DIAZ, ERCILIA ROSA
CÉDULA	29.738.998
TIPO	CONSTANCIA
INSTITUCIÓN	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR - UPEL
FECHA DE EMISIÓN	22-03-2017

Caracas, 10 de Julio de 2017 – 207°, 158° y 18°

Se certifica la firma que antecede a el(la) ciudadano(a) RAUL EDECIO LOPEZ SAYAGO quien para la fecha del otorgamiento del presente documento era, como se expresa: RECTOR(A) de la UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR - UPEL sin prejuizar acerca de ningún otro extremo de fondo ni de forma.

LUIS FERNANDO JESUS MORY DUQUE

CIV-17115525

Delegación de firma

Según Resolución N° 77 del 02-06-2017

Gaceta Oficial N° 41.169 del 09-06-2017

Procesado por: MARIA ALEJANDRA ARAGON ABREU
10-07-2017 10:58:53

La validez del certificado se puede consultar sólo en la página web: <http://citavirtual.mppcuct.gob.ve> en la opción 'Validar Comprobante' o escaneando el código QR con su dispositivo inteligente. El documento está protegido con firma electrónica y puede ser verificado con ADOBE READER o otra herramienta que permita validar firma en documentos electrónicos.

Firma electrónica implementada con herramientas de software libre desarrollado por la Fundación Instituto de Ingeniería (FII) avalado por la Superintendencia de Servicios de Certificación Electrónica (SUSCERTE)

Fecha Impresión: 06/10/2017
Hora Impresión : 10:53:24



No. 00998557

No.00998557



Sello No.00606249

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA RELACIONES EXTERIORES
OFICINA DE RELACIONES CONSULARES

APOSTILLE

Convention de La Haye du 5 Octobre 1961

1.- País **VENEZUELA**

El presente documento público:

2.- Ha sido suscrito por:

LUIS FERNANDO JESUS MORY DUQUE

3.- Actuando en su calidad de:

DELEGADO DE FIRMA

4.- Llevando el sello/timbre de:

M.P.P PARA EDUCACION UNIVERSITARIA, CIENCIA Y TECNOLOGIA.

Certificado

5.- Fecha: **06-10-2017**



9.- Firma.

Se advierte que la presente apostilla no prejuzga
acerca de ningún otro extremo de fondo ni de forma.

0004088213

AUTORIDAD CERTIFICANTE

Distrito Capital

Libertador

Directora del Servicio Consular Nacional
2017-10-06 14:40:30-04

PARA VALIDAR LA AUTENTICIDAD INGRESE ESTE CODIGO: NV297389982017998557
EN <https://validarlegalizaciones.mppre.gob.ve>

TIPO DE ACTUACIÓN: **CONSTANCIA**

TITULAR: **V-29.738.998 ERCILIA ROSA CEBALLOS DE DIAZ**

MPPRE-A5F4C4C64ECC82778BBA020DA3C2F8AB

Este documento ha sido *Firmado Electrónicamente*, cumpliendo con el *Decreto Ley de Mensaje de Datos y Firma Electrónica*, de fecha 10 de febrero de 2001,
publicado en la *Gaceta Oficial**N° 37.148, del 28 de febrero del 2001.

Certificación de Calificaciones

Quien suscribe, **Doctora Nilva Liuval Moreno de Tovar**, titular de la Cédula de Identidad N° 3.430.403, SECRETARIA de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR con sede y domicilio en la ciudad de Caracas, Distrito Capital, Venezuela, certifica: Que en la Secretaría del INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ, perteneciente a esta Universidad, reposa el expediente de estudios correspondiente al (a) la ciudadana(a): **Ceballos Guillot Ercilia Rosa**, titular de la cédula de identidad N° 29738998, egresado(a) en la **PROMOCIÓN XLIV de Magíster en Educación** mención: **Gerencia Educacional, Epónimo "Dr. David Vivas" I Etapa**, el día 25 de Noviembre de 2014, del Subprograma de Postgrado **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN GERENCIA EDUCACIONAL**. Certifica asimismo, que en dicho expediente se encuentra el registro académico que a continuación se especifica:

CODIGO	DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR	U.C.	PERIODO	CALIFICACIÓN
EMGI1023	INGLÉS INSTRUMENTAL	3	2009-2	9
EMGI1013	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)	3	2009-2	9
EMGI1033	REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	3	2009-2	9
DMGI1063	REDACCIÓN Y PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS	3	2009-3	9
DMGI 1042	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	2	2009-3	9
DMGI1053	COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS	3	2009-3	9
GED 323	GERENCIA EDUCACIONAL	3	2010-1	10
MIE 313	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	3	2010-1	7
PEV 313	PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA	3	2010-1	7
LED 323	LEGISLACIÓN EDUCACIONAL	3	2010-2	8
PLE 333	PLANIFICACIÓN EDUCACIONAL	3	2010-2	9
TEO 323	TEORÍA ORGANIZACIONAL	3	2010-2	8
ARH 323	ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS	3	2010-3	7
SED 343	SUPERVISIÓN EDUCACIONAL	3	2010-3	7
TUT 333	TUTORÍA I	3	2010-3	9
DCP 343	DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE PRUEBAS REFERIDAS A CRITERIOS	3	2011-1	8
EST 343	ESTUDIO INDEPENDIENTE	3	2011-1	8
TUT 343	TUTORÍA II	3	2011-1	9
EAE 323	ESTADÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN	3	2011-2	9
AAT 423	Actividades Acreditables y Trabajo de Grado			
	Avance de Intención de Investigación	***	2010-2	Aprobada
	Conversatorio: Intención de Investigación / Línea de Investigación	***	2010-3	Aprobada
Actividades de Investigación	Proyecto de Investigación adscrito en la Línea de Investigación	***	2010-3	Aprobado
	Desarrollo de Trabajo de Grado	***	2011-2	Aprobado
	Desarrollo de Trabajo de Grado	***	2011-3	Aprobado
	Trabajo de Grado	20	2014-2	Aprobado
Total de Unidades Créditos Cursados y Aprobados: 76.		Índice Académico de Grado: 8,41		

Total de Unidades Créditos de la (del) Maestría: 76

A.: Crédito Académico. C.: Contextual - A.A.: Actividad Acreditable - EQV: Equivalencia - E.D.: Estudio Dirigido

Resolución del Consejo Universitario No. 2018.488.056 de fecha 24.01.2018 - La escala de calificación está comprendida del uno (1) al diez (10), ambas inclusive; y la mínima aprobatoria es de siete (7) puntos. También son aprobatorias las calificaciones: A (APROBADA), E (EQUIVALENCIA)

Resolución del Consejo Universitario No. 2020.620.658 de fecha 30.10.2020 - Modificación de artículos del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Resolución del Consejo Universitario No. 2020.620.659 de fecha 30.10.2020 - Adecuación Internacional de Créditos Académicos transferibles a los Programas de Especialización, Maestría y Doctorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Ceballos Guillot Ercila Rosa

N° 29738998

Constancia que se expide a solicitud de la parte interesada en La Urbina, a los veintiséis días del mes febrero de Dos Mil Veintifrés.

Elaborado y Revisado por:



Doctora Nilva Lluval Moreno de Tovar
Secretaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

El Ciudadano, Doctor Raúl Edecio López Sayago, titular de la cédula de identidad No. 3.753.290, Certifica que la firma que antecede es auténtica de puño y letra de la ciudadana Doctora Nilva Lluval Moreno de Tovar. Quien en la actualidad es como se titula Secretaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.



Doctor Raúl Edecio López Sayago
Rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

943.791

Marilu
Mora
Alvarado

Digitally signed by
Marilu Mora Alvarado
Date: 2023.05.22
11:45:24 VET
Reason: Certificación
electrónica de firma de
autoridad
Location: Caracas -
Venezuela



N° 0003142023052227625781

CERTIFICACIÓN ELECTRÓNICA DE FIRMA DE AUTORIDAD

APELLIDOS, NOMBRES	Ceballos Guillot, Ercilia Rosa
CÉDULA	29.738.998
TIPO	CERTIFICACIÓN DE CALIFICACIONES
INSTITUCIÓN	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR - UPEL

Caracas, 22 de Mayo de 2023 – 209°, 160° y 20°

Se certifica la firma que antecede a el(la) ciudadano(a) RAUL EDECIO LOPEZ SAYAGO quien para la fecha del otorgamiento del presente documento era, como se expresa: RECTOR(A) de la UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR - UPEL sin prejuzgar acerca de ningún otro extremo de fondo ni de forma.

MARILU MORA ALVARADO

CIV-6362330

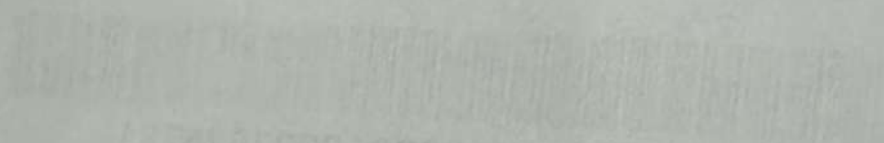
Delegación de firma

Según Resolución N° 029 del 06-07-2022

Gaceta Oficial N° 42.412 del 06-07-2022

La validez del certificado se puede consultar sólo en la página web: <http://citavirtual.unpaea.gob.ve> en la opción "Validar Comprobante" o escaneando el código QR con su dispositivo inteligente. El documento está protegido con firma electrónica y puede ser verificado con ADOBE READER u otro herramienta que permita validar firma en documentos electrónicos.

Firma electrónica implementada con herramientas de software libre desarrollado por la Fundación Instituto de Ingeniería (FII), avalado por la Superintendencia de Servicios de Certificación Electrónica (SUSCERTE)



N° 0001232023232323

ION EL ECTRONICA DE FIRMA DE AUTODIAG

Profesores Guillermo Echeverri Rosa

133425

CERTIFICACION DE CALIFICACIONES
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL
LIBERADOR BOLIVAR

2012 100 y 20

El presente documento es una copia de la original y no tiene validez legal.
Se otorga a la persona que lo solicita el derecho de usarlo para fines académicos.
No se permite su reproducción o uso para fines comerciales.
El uso indebido de este documento será sancionado de acuerdo con la ley.

No. Z29Y07M32C12P07

APOSTILLE

(Convención de La Haya du 5 octobre 1961)



1. País: VENEZUELA Country/Pays	
El presente documento público The public document / Le présent acte public	
2. ha sido firmado por has been signed by a été signé par	
MARILU MORA ALVARADO	
3. quien actúa en calidad de acting in the capacity of agissant en qualité de	
DELEGACIÓN DE FIRMA	
4. y está revestido del sello / timbre de bears the seal / stamp of est revêtu du sceau / timbre de	
Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria	
Certificado Certified / Attesté	
5. en CARACAS at / a	6. el día 29-07-2023 the / lé
7. Por Ministerio del Poder Popular para Relaciones Exteriores by / par	
8. Bajo el número Z29Y07M32C12P07 Nº / sous nº	
9. Sello / timbre: Seal / stamp: Sceau / timbre :	10. Firma: Signature: Signature :



YOIMARA AURIMAR MELENDEZ MORO

Directora General de la Oficina de Relaciones Consulares, según Resolución
N° 037 del 09 de febrero de 2023, publicada en la Gaceta Oficial de la
República Bolivariana de Venezuela N° 42.569 del 13 de febrero de 2023.

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público esté revestido.

Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió.

Fecha y hora de la emisión: 29/07/2023 08:33:51

Para validar la autenticidad de esta apostilla ingrese este código: 6BHHB9T7D7T en
<http://consultalegalizacionve.mppre.gob.ve>

Tipo de Documento: Certificación Electrónica de Firma de Autoridad para Certificación de Calificaciones
Titular: Nro de Identificación: V 29738998 Nombre: ERCILIA ROSA CEBALLOS DE DIAZ

This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears.

This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued.

Date and time of issue: 29/07/2023 08:33:51

To validate the authenticity of this Apostille enter this code: 6BHHB9T7D7T in
<http://consultalegalizacionve.mppre.gob.ve>

Document type: Certificación Electrónica de Firma de Autoridad para Certificación de Calificaciones
Holder: Identification Number: V 29738998 Name: ERCILIA ROSA CEBALLOS DE DIAZ

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu.
Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise.

Date et heure d'émission: 29/07/2023 08:33:51

Pour valider l'authenticité de cette apostille, entrez ce code: 6BHHB9T7D7T dans
<http://consultalegalizacionve.mppre.gob.ve>

Type de document: Certificación Electrónica de Firma de Autoridad para Certificación de Calificaciones
Titulaire: Numéro d'identification: V 29738998 Prénom: ERCILIA ROSA CEBALLOS DE DIAZ



Mppre-6b1cc7403895b863b94f3e99af4d6dbf916d47ac



Constancia de Publicación

Quien suscribe, Dra. Carmen Consuelo López de Solórzano, Editora de la Revista Sinopsis Educativa, hace constar que **Ercilia Rosa Ceballos Guillot**, titular del documento de identidad N.º **57431208**, identificado(a) con ORCID <https://orcid.org/0009-0005-6785-2341>, ha contribuido con el artículo intitulado: **VOCES DOCENTES Y DIVERSIDAD: ABORDAJE ÉTNICO-RACIAL DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**.

El referido trabajo ha sido recibido, sometido al proceso de arbitraje académico bajo la modalidad de doble ciego, evaluado favorablemente y aceptado para su publicación en la Edición Extraordinaria N.º 1, septiembre de 2026, de la revista científica Sinopsis Educativa, publicación periódica arbitrada del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La publicación estará disponible en formato digital a través del portal oficial de la revista:

https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive.

Se expide la presente constancia a solicitud de la parte interesada, para los fines académicos y legales que estime convenientes. En Caracas, a los tres (03) días del mes de julio del año 2026.

Dra. Carmen Consuelo López
Editora de la Revista Sinopsis Educativa