

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO
FACULTAD DE SOCIEDAD, CULTURA Y CREATIVIDAD
GRUPO DE INVESTIGACIÓN PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y CULTURA
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE ESCUELA DE ESTUDIOS EN
PSICOLOGÍA, TALENTO HUMANO Y SOCIEDAD
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN NEUROPSICOLOGÍA ESCOLAR**

Realidades y retos de educación inclusiva frente a la población con dislexia

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OPTAR AL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN NEUROPSICOLOGÍA ESCOLAR**

PRESENTA:

BOWIE ARCHBOLD SHANER LUCÍA

ROZO GASCA SHARON GISELA

VILLEGAS DE BRIGARD MARÍA LUCÍA

ASESORA ISABELLA BUILES ROLDÁN

PSICÓLOGA, MAGÍSTER EN ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Sublínea de investigación: Educación, contexto y desarrollo

Medellín, noviembre de 2022

RESUMEN

Son muchos los retos y realidades con que se enfrenta la población estudiantil con dislexia en el marco de la educación inclusiva. El presente trabajo consistente en una revisión documental, tuvo por objeto determinar el panorama actual en países hispanoparlantes frente a la reglamentación y legislación en políticas de inclusión para estudiantes con condición de dislexia; experiencias y estrategias exitosas en el abordaje de esta problemática y retos por atender en un futuro inmediato. Se encontró que los principales retos están en la implementación real de lo que ya está reglamentado, en el énfasis que debe darse dentro de la formación docente al tema de los trastornos del aprendizaje, en la mayor implicación de las familias dentro del conocimiento de la condición de sus miembros con dislexia, y en la necesaria articulación de las acciones constantes emprendidas por las asociaciones de Dislexia de las diferentes regiones con el ámbito público y con las instituciones educativas.

ABSTRACT

There are many challenges and realities faced by the student population with dyslexia in the context of inclusive education. The purpose of this work, consisting of a documentary review, was to determine the current situation in Spanish-speaking countries regarding regulations and legislation on inclusion policies for students with dyslexia, successful experiences and strategies in addressing this problem, and challenges for the immediate future. It was found that the main challenges arise in the actual implementation of what is already regulated, in the emphasis that should be given within teacher training to the subject of learning disabilities, in the greater involvement of families in recognizing the condition of its members with dyslexia, and in the necessary articulation of the constant actions undertaken by the Dyslexia associations of the different regions with the public sphere and with educational institutions.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, Dislexia, Dificultades de Aprendizaje, Diseño Universal de Aprendizaje

KEY WORDS

Inclusive education, Dyslexia, Learning disabilities, Universal Design for Learning.

Contenido

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN.....	4
ANTECEDENTES.....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	12
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
REVISIÓN DE LITERATURA.....	14
LEGISLACIÓN COLOMBIANA EN INCLUSIÓN Y EN DISLEXIA	14
TIPIFICACIÓN DE LOS TRASTORNOS DE APRENDIZAJE.....	16
DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE DISLEXIA	20
BARRERAS INSTRÍNSECAS Y EXTRÍNSECAS PARA LA CONDICIÓN DE DISLEXIA EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE ESCOLAR	21
CONSECUENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS CON DISLEXIA	25
LA CUESTIÓN DE LA FORMACIÓN Y ROL DEL DOCENTE.....	29
EL P.I.A.R. Y EL D.U.A. FRENTE A LA DISLEXIA.....	31
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	35
NATURALEZA DEL ESTUDIO	35
SELECCIÓN DEL MATERIAL.....	36
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	36
RESULTADOS.....	38
SITUACIÓN Y APORTES DE LOS PAÍSES HISPANOPARLANTES EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA: LEGISLACIÓN, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS.....	38
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	48
REFERENCIAS.....	51

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

Este artículo de revisión científica surge de la preocupación por la situación de las personas con trastornos específicos del aprendizaje (particularmente aquellas que tienen la condición de dislexia) dentro del contexto escolar, en términos de educación inclusiva, dado que se trata de una población vulnerable que no se encuentra aún plenamente priorizada dentro del marco legal de la educación inclusiva en nuestro país.

Sólo hasta hace relativamente poco tiempo se ha comenzado a tomar conciencia de las enormes barreras que estas personas encuentran dentro de sus procesos escolares, y aún no se le ha dado suficiente relevancia a las implicaciones psicológicas, académicas y pedagógicas de esta condición. Es una realidad que este trastorno de aprendizaje ha sido poco abordado en el marco educativo, ya que no se considera una discapacidad, por lo tanto, las Instituciones Educativas carecen de acciones e intervenciones psicopedagógicas que den respuesta a las necesidades específicas de esta población.

Aunque en el año 2018 surge en Colombia un proyecto de ley en el Senado que apunta a la especificación de la atención a esta población, sólo hasta este año 2022 logra concretarse la Ley 2216 de junio como marco legal para garantizar una respuesta real a esta problemática. Mientras entra en vigor la implementación de la infraestructura necesaria para la plena aplicación de estas disposiciones legales, seguimos teniendo una población invisibilizada, excluida y muchas veces estigmatizada dentro de las aulas. Lo anterior por un desconocimiento de la situación y por omisión de la misma en nuestros paradigmas actuales; con el agravante de que, en muchos momentos del proceso educativo, sus condiciones resultan incapacitantes al interior de la escuela (aunque no en la vida social cotidiana), debido a la estructura del modelo tradicional de educación y al desconocimiento de los ajustes y adecuaciones necesarios para que dichos estudiantes puedan gestionar sus aprendizajes más allá de sus limitaciones o desventajas. Se hace pues, necesario dar pasos en la profundización de esta problemática, para comenzar a ser parte de una solución más efectiva y real.

Es así como, dentro de la sublínea de investigación de “educación, contexto y desarrollo” en la

Especialización de Neuropsicología Escolar, hemos encontrado este gran vacío en la articulación de dos realidades esenciales y muy pertinentes: la educación inclusiva, por un lado, y el diagnóstico, intervención y abordaje estratégico de la atención escolar a estudiantes con dislexia, por el otro. Se trata, pues, de dos grandes campos contextuales que parecieran estar desconectados en la realidad cotidiana de nuestra escuela colombiana y latinoamericana.

Dada la escasa investigación y poca atención que se le ha dado a las consecuencias educativas y emocionales que pueden presentar los estudiantes con dislexia, surge la necesidad de indagar sobre los avances que se vienen adelantando en el marco de la educación inclusiva, desde el marco legal, desde las políticas de inclusión, los proyectos educativos institucionales y las prácticas docentes que permean los currículos, planeaciones y evaluaciones.

Encontramos que muchos docentes aún asumen sus aulas con una mirada homogeneizadora, faltos de innovación, de recursos o estrategias, ya sea por la barrera actitudinal o por la falta de recurso humano frente a los procesos de formación profesional que el sistema educativo debe garantizar para abordar estas problemáticas en el aula, y ofrecer así igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad para todos.

Haciendo, también, una revisión general de algunos programas nacionales de Licenciatura en educación infantil y Licenciatura en educación básica primaria, encontramos que, a pesar de que cada programa de estudios contiene algunas materias referentes a educación inclusiva y atención a la diversidad, son pocos los pénsum que profundizan sobre las bases del neurodesarrollo, sus trastornos y los impactos de los mismos sobre el aprendizaje infantil y juvenil, y menos aún sobre estrategias pedagógicas y metodologías modernas para el abordaje de estos trastornos dentro del aula.

Igualmente, al revisar el documento de los “Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación” del M.E.N. (2014), encontramos que la palabra *inclusión* aparece 2 veces en todo el texto (pp. 9 y 20), referida a los estudiantes con discapacidad dentro de su situación social; la palabra *dislexia*, cero veces; la palabra *trastornos*, 0 veces; la palabra *limitaciones*, 3 veces (pp. 3, 19 y 25) referida siempre a aspectos de infraestructura física de los planteles; la palabra *barreras*, 0 veces; la palabra *diversidad*, 7 veces, referida a cuestiones étnicas y culturales, organizativas y de oferta educativa (pp. 7, 10, 15, 16, 17 y 28).

Al ser la dislexia uno de los tópicos esenciales de la neuropsicología escolar, consideramos, pues, de vital importancia aportar un juicio de realidad que nos ayude a cotejar si estamos realmente respondiendo a las necesidades escolares específicas de la población con dislexia y si estamos comprendiendo realmente de qué se trata la vulnerabilidad de esta población en el ámbito académico escolar de nuestro país.

Adicionalmente, aparte de señalar esta problemática, vemos también la necesidad de aportar algo al panorama de soluciones viables, revisando también experiencias internas y de otros países hispanoparlantes en el abordaje práctico- estratégico de esta población, en el marco de educación inclusiva de cada territorio.

ANTECEDENTES

El asunto de la educación inclusiva tiene una historia que se remonta al proceso mismo antropológico de la evolución de la escuela y la sociedad. Dentro del ámbito de la educación, la pluralidad de individuos ha estado y estará siempre presente, aunque la concepción frente a ésta no haya sido la misma a lo largo de la historia. Toda actividad del ser humano evoluciona continuamente, y la educación no es una excepción a este fenómeno.

Es así que hemos recorrido un largo camino desde la “ignorancia” postmedieval de concebir a las personas con deficiencias, discapacidades y limitaciones como seres estigmatizados a quienes era menester marginar de la vida social -y por ende escolar- (mentalidad de exclusión); pasando por el ejercicio de crear para “ellos” una educación especial aparte de la “regular” a lo largo de los dos siglos que nos preceden (mentalidad de déficit); hasta llegar paulatinamente a la sabiduría de entender que su lugar en el proceso educativo está en el mismo nivel de su lugar en toda la vida social, es decir, integrados plenamente a ella (mentalidad de integración, que luego desembocará en la actual mentalidad de inclusión).

Siguiendo esta línea de comprensión evolutiva de la diferencia como elemento constitutivo intrínseco a la condición humana, y por ende como reto para el sendero educativo de la humanidad, encontramos -en el marco específico de la educación- como primera instancia un período en donde el abordaje de esta problemática ocurre desde la educación especial, en centros específicos creados para brindar atención a aquellas personas que presentaban un

comportamiento diferente a lo “normal”. En dicho período, la atención se focalizaba sobre la conducta, capacidades y deficiencias del grupo específico al que se daba respuesta en sus condiciones especiales, desde el área de la medicina y ciencias afines. Por esta razón fueron implementados los “centros de educación especial”, que atendían a las personas de acuerdo con sus deficiencias: centros e instituciones para niños con discapacidad visual, auditiva, motora, intelectual o psíquica. Iniciando la asociación de los alumnos en grupos homogéneos desde sus capacidades y discapacidades, para buscar obtener un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje y así lograr un adecuado rendimiento.

En un segundo período nos encontramos con una escuela abierta a la integración escolar, fundamentada bajo los conceptos emanados del informe de la UNESCO en 1968, en el que se cuestiona la realidad educativa tanto especial como normal. Se plantea entonces un abordaje de integración, en donde se permita que los niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje puedan ser incorporados al sistema educativo de manera paulatina; accediendo a una educación que consienta el desarrollo integral personal e intelectual y la autonomía social; a través de algunos principios como: el reconocimiento de que la educación es un derecho general, la transformación de la concepción que se tiene sobre la discapacidad-segregación, la elaboración de proyectos educativos individualizados y la integración de las personas con discapacidad en instituciones regulares.

Para 1969 se elaboran adaptaciones curriculares importantes y modificaciones al contexto operacional para una mejor educación, permitiendo así generar calidad en el sistema educativo, respondiendo un poco más a las diferencias individuales de los alumnos. La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) -como se les designó por largo tiempo- en el aula exige importantes modificaciones en las que tendrán que flexibilizarse tanto la organización escolar, como la distribución de los espacios de aprendizaje. En este momento histórico, la discapacidad sigue siendo conceptualizada desde la carencia y desde su diferencia y distancia con respecto a la “normalidad”.

Ya dando paso a un tercer momento histórico, se llega a la concepción de la inclusión educativa como un período en donde el término integración va siendo abandonado, puesto que solo implica acoger o aceptar en la vida escolar y comunitaria a un individuo o grupo que estaba siendo excluido. En cuanto a la educación y tratamiento de las personas con discapacidad, el objetivo

se transforma en no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria educativa, migrando el vocablo hacia el término de inclusión, cuyo fin pretende involucrar en un mismo ambiente a toda la sociedad desde su infancia, enseñando a todos los individuos con iguales oportunidades, aunque desde diferentes técnicas y metodologías.

Ésta última mentalidad es la que vemos reflejada ya en el M.E.N. colombiano, en su documento de “Orientaciones técnicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad” (2017), cuando afirma -citando a Slee (2012), Marulanda (2014) y Tudela y cols. (2004)- que “recientemente, la discapacidad se ha conceptualizado bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, de tal manera que ha dejado de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como parte de lo humano” (p.15)

Este proceso histórico ha desembocado a nivel mundial en el reconocimiento de la educación inclusiva e intercultural como un derecho inalienable de todo ser humano alrededor del cual las políticas internacionales se mueven y trabajan mancomunadamente. Ya no se trata solamente de una educación que incluye, sino de una que reconoce, respalda y, más aún, promueve la diversidad en todos los sentidos.

Así las cosas, en el escenario actual, la educación del siglo XXI enfrenta, dentro de muchos otros retos, el de responder de forma certera a la dicha diversidad en todos los ámbitos del ser humano (étnico, cultural, biológico, neurobiológico, etc.), diversidad que se ha ido haciendo cada vez más evidente debido a los crecientes procesos de globalización dados por la revolución informática de las comunicaciones. Sobre este respecto, son muy claras las distintas declaraciones de la UNESCO (2005) en sus orientaciones para la Inclusión educativa, invitando a atender esta realidad tanto desde lo público como desde lo privado, definiendo la educación inclusiva como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (p.1).

El camino continúa desplegándose, y es así como en 2015 encontramos el planteamiento de los objetivos de desarrollo sostenible (OSD) de la ONU en su Agenda 2030, en donde se define el objetivo número 4 referente a la educación para todos en el 2030 como “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante

toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 3).

Uno de los primeros aspectos prontamente atendidos en la búsqueda de estos objetivos globales de educación ha sido el de la diversidad étnica y cultural, el cual ha generado grandes movimientos de interculturalidad y respeto a la diferencia en los proyectos educativos estatales de muchas naciones del mundo. De igual manera está con fuerza sobre el tapete el tema del respeto a la diversidad de género y orientación de la sexualidad. Sin embargo, en el ámbito de la diversidad en cuanto al neurodesarrollo y las capacidades de aprendizaje, el camino recorrido aún es incipiente. Si bien las neurociencias se encuentran haciendo importantes aportes a la educación, estos conocimientos aún no permean lo suficiente las esferas legislativas que mueven a los gobiernos a establecer políticas claras de atención a la diversidad en este sentido.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Analizando el camino recorrido por nuestro país en la implementación de esta ley, encontramos que la concepción de la inclusión también ha ido evolucionando en el tiempo. Anteriormente se hablaba de “inclusión educativa”, poniendo el énfasis en el acto de recoger a la población que antes se tenía excluida del sistema educativo. Ahora se utiliza el término invertido, hablando de una “educación inclusiva”, cuyo énfasis se pone en todo el sistema estructural, humano e instrumental, atravesando lo antropológico, epistemológico, pedagógico y didáctico para apuntar, con la mayor eficiencia y eficacia posibles, a una educación que sepa acoger por entero la diversidad humana en todas sus expresiones y extensión.

En el portal de Colombia Aprende (2022), en su apartado de educación inclusiva, se menciona que “La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños, niñas y jóvenes” (p. 1). Propende hacia asegurar y garantizar para todos, el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia educativa, con un fin común, que es reducir las barreras y superar toda exclusión y discriminación, ya que todos tienen derecho a una educación de calidad sin importar cuán diversos son. En este sentido el portal (2022) insiste en que “La educación inclusiva significa que todos los niños, y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, media y universidades) con los soportes apropiados” (p.

1).

Es de esperar que todo el sistema educativo debería estar preparado, diseñado y equipado con programas de acceso y permanencia que den respuesta a la diversidad, teniendo en cuenta que cada individuo tiene características, intereses, capacidades y necesidades distintas al aprender. No solo se trata entonces de un asunto de equidad para el acceso sino, sobre todo, de que cada institución garantice un trabajo especializado y consciente sobre los apoyos que requiere la población con necesidades educativas diversas.

Frente a esta realidad tan ambiciosa y vasta, si revisamos el concepto mismo de diversidad en toda su amplitud, no deberíamos descuidar ninguno de los puntos de la campana de Gauss de la realidad humana. Visto así, la diversidad no atañe tan sólo a los puntos extremos de la excepcionalidad (como pueden ser la discapacidad cognitiva y/o sensorial, los trastornos severos del desarrollo o los talentos excepcionales) sino también a los puntos medios de la llamada “neurotipicidad”. Neurodiversidad significa entonces que, en la totalidad del espectro humano, el cerebro de cada individuo que aprende es como una huella digital única e irrepetible y, en ese sentido, “atípico” y diferente, si se quiere.

Es a esta realidad a la que buscan responder con claridad dos elementos cruciales de la educación inclusiva: la propuesta del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), y la herramienta de los Planes Individualizados de Ajustes razonables (P.I.A.R.), que, como bien lo puntualiza el portal de la Fundación Saldarriaga Concha su documento para “Maestros por la Inclusión” (2019):

Esta herramienta (P.I.A.R.) puede ser implementada con estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje o talentos excepcionales siempre y cuando se vea la necesidad de realizar ajustes razonables para favorecer sus procesos de participación, desarrollo y aprendizaje cuando la planeación bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje D.U.A no es suficiente (p. 4)

Constatamos que construir un proyecto de educación inclusiva implica acompasar el camino pedagógico, no sólo a los grupos poblacionales definidos por la ley dentro de la terminología acuñada en las NEE, sino a otros igualmente necesitados de atención y abordaje, como es el caso que nos ocupa: el de los estudiantes con trastorno específico de la lectura, dislexia.

Como bien señala una de las grandes estudiosas de la dislexia en Latinoamérica, la argentina

Rufina Pearson (2017):

Un alumno con dificultades específicas de aprendizaje (DEA) tiene desde el nacimiento y para toda la vida una condición neurobiológica que lo pone en inferioridad de condiciones respecto de sus pares en tareas que para otros son automáticas como leer, escribir, memorizar palabras y calcular (p. 107).

Es de suponer que tales desventajas impactan directamente el aprendizaje escolar, teniendo en cuenta que muchas de las asignaturas escolares se vehiculizan con el código lecto-escrito y matemático; no en vano las habilidades académicas de saber leer, escribir y calcular son consideradas -junto con la de saber comprender y expresar el lenguaje oral- en todos los modelos educativos como las competencias básicas y esenciales para lograr posteriores aprendizajes a lo largo de la vida.

Las desventajas que presentan los estudiantes con condición de dislexia se ahondan en su impacto si consideramos la variedad de grados de afectación que pueden presentarse en dicho trastorno, ya que:

Existe una gran heterogeneidad entre los niños disléxicos con respecto a las capacidades cognitivas, sensoriales o motoras y también respecto de la lectura, donde se advierte una gran variabilidad tanto en la gravedad del trastorno como en las estrategias lectoras. Hay niños disléxicos con unas dificultades extremas en lectura que tardan incluso años en aprender la relación entre las letras y sus sonidos correspondientes, mientras que otros que también son disléxicos aprenden relativamente pronto esa relación, lo que les permite leer de manera precisa, aunque, eso sí, de forma muy lenta. (Cuetos et al., 2019, p. 19).

Son muchos los autores que han señalado en la última década las grandes barreras con las que se encuentran las personas con esta condición en el medio escolar. Por mencionar algunas de ellas, están la prevalencia de los medios gráficos literales como vehículo privilegiado de acceso a la información y de evaluación académica; la excesiva cantidad de estudiantes por aula; la falta de capacitación al cuerpo docente frente a este tipo de condición; la barrera actitudinal y de compromiso tanto de las familias como de los docentes y pares estudiantiles; la falta del recurso humano en diversas Instituciones Educativas que no cuentan con los profesionales de apoyo pedagógico; entre otras más.

Ante este panorama, es grande la necesidad de comunicación y coarticulación entre los profesionales de la educación al interior de las instituciones educativas, y los profesionales de la salud en el contexto acompañante terapéutico y de rehabilitación; tanto como la necesidad de una mayor capacitación y reflexión de los actores de la pedagogía al interior de las instituciones educativas. Es innegable el gran reto que asumió el sistema educativo y, por consiguiente, los docentes en el marco de la educación inclusiva, sabiendo que muchos no se encuentran todavía suficientemente preparados ni capacitados para abordar la diversidad del alumnado, ni para ajustar sus prácticas pedagógicas con el fin de responder a las necesidades particulares.

La Neuropsicología escolar adquiere en este campo un lugar protagónico en su responsabilidad de nutrir, acompañar y respaldar con procesos de apoyo toda la tarea inclusiva de la Escuela, mediante aportes pertinentes y efectivos en pro del objetivo común del aprendizaje.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué tipo de realidades y retos enfrenta la educación inclusiva frente a la población con dislexia en la actualidad?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Revisar el marco legal actual colombiano frente a la educación inclusiva de personas con Dislexia, e identificar los elementos que promueven y favorecen la inclusión de estos estudiantes, así como las acciones eficaces que aportan elementos estratégicos y metodológicos para apoyarles.

2. Describir el panorama general de la dislexia, analizando las problemáticas académicas, sociales y emocionales que acarrea; y caracterizar las barreras e impactos en el desempeño escolar de quienes la padecen.

3. Consultar la bibliografía actual sobre la educación inclusiva para establecer una base de lo que se requiere en el acompañamiento de poblaciones con necesidades educativas diversas.

REVISIÓN DE LITERATURA

LEGISLACIÓN COLOMBIANA EN INCLUSIÓN Y EN DISLEXIA

Desde la aparición de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (Unesco, 1990), en donde la reflexión sobre una educación inclusiva e incluyente comenzó a dar frutos de acción específica en los sistemas educativos del mundo, varios países se acogieron a esta alocución para así tener un soporte jurídico con respecto al tema. Colombia no es la excepción, por lo que cuenta con una serie de leyes, acuerdos y políticas a favor de la educación inclusiva, entre ellas la Constitución Política (Asamblea nacional constituyente, 1991), la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, y el Decreto 1421 de 2017 entre otras.

Las distintas declaraciones de la UNESCO invitan a atender esta realidad tanto desde lo público como desde lo privado, definiendo -desde que se propusieron las metas de educación para todos (2005)- la educación inclusiva como un proceso donde se busca atender a la diversidad de individuos, culturas y comunidades en sus necesidades específicas, dando la mayor posibilidad de participación posible en el aprendizaje y reduciendo la exclusión en la educación.

Sin embargo, a pesar de todo este despertar mundial, encontramos que dentro de nuestra realidad colombiana continúan existiendo poblaciones invisibles en la caracterización de sus barreras frente al aprendizaje y la respuesta a sus consecuentes necesidades y limitaciones, como es el caso de los niños con trastornos específicos del aprendizaje. En nuestro caso, nos enfocamos puntualmente sobre la situación de los individuos con condición de dislexia, quienes aún hoy parecen encontrarse en un limbo que no los ubica ni como estudiantes regulares o promedio, ni como estudiantes con discapacidad, dando como resultado un insuficiente y pobre abordaje de sus necesidades en el ámbito educativo escolar.

Encontramos como primera medida que el decreto 1421 de 2017 define educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin

discriminación o exclusión alguna (Art. 2.3.3.5.1.4.7)

Sin embargo, a la hora de determinar aquellos individuos que requerirán dicha atención inclusiva, el decreto hace referencia a los estudiantes con discapacidad como aquellas:

Personas con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (Art. 2.3.3.5.1.4.9)

La anterior delimitación deja por fuera a aquellos individuos que NO tienen compromiso en sus esferas física, mental, intelectual o sensorial, y es por aquí donde se abre la brecha de los estudiantes con trastorno específico de dislexia, los cuales abordamos este estudio.

Entendiendo que la dislexia es una condición que descarta las anteriores categorías, pero que implica una dificultad específica de aprendizaje que se caracteriza por dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas, así como deficiencias en la decodificación lectora y el deletreo, impactando a la vez la escritura y la comprensión de lectura (International Dyslexia Association IDA, 2002). Se constata que la población que la padece tiene diversos impactos sobre el aprendizaje escolar, dado que la lectoescritura es el vehículo por excelencia de gran parte del trabajo de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito escolar. Además, la lectura es la herramienta clave para la posibilidad de un aprendizaje autodidacta, o de una profundización individual en el conocimiento, ya que buena parte de la información que fluye en el mundo hoy en día, lo hace por medio del código lecto-escrito.

En el presente año, 2022, en Colombia las poblaciones con dificultades de aprendizaje se encontraban en la mira del gobierno bajo el PROYECTO DE LEY NÚMERO 026 DE 2020 CÁMARA, por medio de la cual se promueve la inclusión educativa y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con trastornos de aprendizaje. Como antecedentes de este proyecto, dentro del gobierno nacional se habían presentado tres (3) proyectos con diferentes especificaciones: I. El proyecto de ley número 24 de 2016 Senado y 137 de 2017 Cámara, por medio de la cual se creó la ley de dislexia y dificultades de aprendizaje; II. El proyecto de ley número 108 de 2018 Senado, por medio de la cual se estableció la inclusión educativa de

personas con dislexia, trastorno por déficit de atención con hiperactividad-TDAH-, y otras dificultades de aprendizaje; y III. El proyecto de Ley No. 257 de 2019 Senado y 296 de 2018 Cámara, por medio del cual se garantizaba la inclusión educativa y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje.

A mediados del mismo año 2022, el gobierno colombiano emitió la ley 2216 del 23 de junio, que “promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, desde la primera infancia hasta la educación media en las instituciones públicas y privadas del País” (Art. 1).

Junto con la expedición de esta ley, el gobierno colombiano había refrescado ya las orientaciones sobre inclusión educativa en su documento “Educación para todas las personas sin excepción: lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación”, publicado en conjunto con la fundación Saldarriaga Concha en noviembre de 2021. Allí ya se perfilaban las consideraciones sobre dificultades específicas en el aprendizaje al puntualizar que:

También los planes de estudio y de aula, precisan aún más las apuestas pedagógicas en cuanto a inclusión y equidad en educación, cuando se contemplan como parte de ellos los siguientes aspectos: contenidos, actividades y experiencias pedagógicas, rutinas, distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, los logros, competencias y conocimientos, el diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje, la metodología, indicadores de desempeño y metas de calidad (p. 31).

Ya con la ley 2216 de 2022, se abre un camino por recorrer para el trabajo de adecuaciones y ajustes frente a la población específica con trastornos del aprendizaje. La ruta apenas comienza, y es de esperar que los procedimientos diagnósticos, la comunicación entre el área de la salud y la educación, los formatos del SIMAT, los PEI institucionales, los planes de formación docente, etc. comiencen a generar los cambios necesarios para garantizar el cumplimiento e implementación de esta nueva disposición legal en nuestro país. (Art. 3, 4, 5, 6 y 7)

TIPIFICACIÓN DE LOS TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

La evolución del estudio sobre los trastornos del aprendizaje se remonta a los inicios mismos de la neuropsicología, surgida de los aportes de la neurología, la psiquiatría y la psicología. Como lo menciona A. Aguilera en su revisión sobre el modelo de la historia del estudio de las dificultades del aprendizaje propuesto por Wiederholt en 1974, los estudios respecto de las alteraciones lingüísticas, comunicativas y sensoriales en pacientes adultos, desarrollados por autores como F. Gall, P. Broca, C. Wernicke, S. Orton; J. Hinshelwood, L. Bender, K. Goldstein, entre otros, fueron dando forma a la conceptualización inicial de las dificultades del aprendizaje (Aguilera et al., 2004, p. 1).

Según Aguilera, fue la medicina, y especialmente la neurología, la primera ciencia en aproximarse a la comprensión de las alteraciones del comportamiento, la cognición y el aprendizaje humano, desde las alteraciones del lenguaje y el pensamiento en adultos con lesiones neurológicas. En esta primera etapa, denominada por Wiederholt “fase de fundación”, sobre los años 1800 a 1940, se presumía que, si había niños que presentaban ciertas alteraciones en las funciones mentales adquiridas similares a las de los adultos con lesiones neurológicas, tendrían que tener alguna lesión similar, aunque aún no fuera demostrable. Es decir, “la norma parecía ser: a igual sintomatología, igual causa” (Aguilera et al., 2004, p. 2).

Dentro de esta misma etapa de cimentación del concepto, se acuñó el término de *disfunción cerebral mínima* (1920-1940) para designar “una serie de secuelas físicas, intelectuales y conductuales que se manifestaban en todos los grados, desde las más severas a las apenas identificables”, en niños que habían padecido encefalitis; y, posteriormente se extendió su aplicación a aquellos pacientes que mostraban “déficits idénticos a las secuelas de la encefalitis o del traumatismo cerebral sin evidencia de enfermedad primaria” (Aguilera et al., 2004, p. 7).

Posteriormente, en una segunda fase, denominada “de transición” (1940 a 1963), con autores como M. Frostig, N. Kephart, Ch. Osgood, J. Wepman, H.R. Myklebust y S.A. Kirk, entre otros, la psicología y la pedagogía toman un papel protagónico, brindando aportes desde los trabajos enfocados en diferenciar las dificultades de aprendizaje de otras condiciones como el retraso mental, así como en indagar sobre las alteraciones dadas como desviaciones dentro del curso del desarrollo infantil y no sólo debidas a secuelas de daños neurológicos. El interés comienza a centrarse en la instrucción como tal, y en la búsqueda de métodos de evaluación e intervención para las dificultades que se iban perfilando. Al estudiar precisamente los casos en los que no

había lesión cerebral evidente ni retraso cognitivo, se fue cercando más el concepto propio de las dificultades de aprendizaje como una entidad diferente, con sus características propias (Aguilera, 2004, pp. 11-20).

La tercera fase (1963-1980), llamada “fase de integración” por conectar las tres corrientes previas que venían estudiando los trastornos del aprendizaje (corriente de las alteraciones del lenguaje oral, del lenguaje escrito y de los trastornos perceptivo-motores), se caracteriza por el surgimiento de asociaciones para trabajar sobre esta problemática, el surgimiento de planes y programas, leyes y mecanismos para favorecer el aprendizaje de estas poblaciones, y el desarrollo de nuevas teorías y aplicación de diversas disciplinas en la conceptualización y abordaje de las dificultades o trastornos del aprendizaje (Aguilera, 2004, pp. 20-29).

“A las tres etapas anteriores propuestas por Wiederholt (1974), Lerner (1989) añade una cuarta que se extiende desde 1980 hasta la actualidad” (Aguilera, 2004, p. 29). En esta etapa toman un papel relevante las teorías sobre el procesamiento de información, y los avances en el estudio de las funciones cognitivas superiores a través de las corrientes de la neuropsicología contemporánea. También se desarrolla la visión de atención dentro del aula para los niños con estas condiciones, profundizando en las estrategias para poder proveer una educación regular de la que puedan sacar el mismo provecho que los estudiantes regulares sin trastornos de aprendizaje. También son importantes las aportaciones sobre la definición cada vez más precisa de los trastornos, así como la profundización en el estudio sobre su etiología (Aguilera, 2004, pp. 29-38).

Una de las definiciones más completas y puntuales sobre las dificultades de específicas de aprendizaje como trastorno independiente, la provee A. Miranda cuando expone que:

Las dificultades de aprendizaje representan un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades importantes en la adquisición y utilización del lenguaje, la lectura, la escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo y se considera que se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aun cuando una dificultad de aprendizaje puede ocurrir junto a otras condiciones deficitarias (como deficiencias sensoriales, retraso mental, alteración emocional) o influencias ambientales (como diferencias culturales, instrucción inadecuada o factores psicogénicos), no es el resultado

directo de estas condiciones o influencias (Miranda, 1986, p. 35).

El concepto como tal ha evolucionado pasando por diversos análisis y críticas. En algunos países se sigue hablando de dificultades de aprendizaje, por considerar que la palabra “trastorno” pertenece más al ámbito médico, mientras que en otros, el término trastorno es preferido por sobre el de dificultad, por considerarse que este último no da cuenta de la dimensión de las barreras y alteraciones que presentan los individuos con esta condición.

El actual manual de la sociedad norteamericana de psiquiatría (APA) en su quinta versión de la guía sobre criterios diagnósticos (DSM-V), enmarca los trastornos específicos del aprendizaje dentro de la categoría de los trastornos del neurodesarrollo, definiéndolos bajo el cumplimiento de los siguientes criterios, presentes a lo largo de un período no inferior a 6 meses y persistentes a pesar de intervenciones en búsqueda de solución: 1) Lectura de palabras imprecisa o lenta con dificultad o esfuerzo; 2) Dificultad para comprender el significado de la lectura; 3) Dificultades con la ortografía; 4) Dificultades con la expresión escrita; 5) Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo; 6) Dificultades con el razonamiento matemático. Adicionalmente, estas dificultades académicas deben estar afectadas sustancial y significativamente; estando presentes en la edad escolar, aunque se manifiesten en diferentes momentos o etapas de dicho proceso; y no pueden ser explicadas por otros trastornos de base como discapacidad intelectual, trastornos sensoriales, mentales o neurológicos, desventajas o problemas psicosociales, falta de dominio en la lengua o carencias en la instrucción académica (APA, 2014, pp. 38-39).

Para el registro de estos trastornos, el mismo DSM-V remite a la clasificación internacional de las enfermedades en su última versión (CIE-10) especificando que “debido a los requisitos de codificación CIE, se codificarán por separado las dificultades en la lectura, la expresión escrita y las matemáticas, junto con sus deficiencias correspondientes de subaptitudes” (APA, 2014, p. 41).

Queda pues, el trastorno específico de la lectura, independizado del trastorno específico de la escritura, así como del cálculo. La guía también hace una aclaración respecto del término “dislexia” propiamente dicho, anotando que “la dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el

reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (APA, 2014, p. 39).

DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE DISLEXIA

Son muchos los autores que han dedicado gran parte de sus estudios al tema de la dislexia. En países hispanoparlantes se destacan Esmeralda Matute y Soledad Guajardo (México), Rufina Pearson y su equipo (Argentina), Luis Bravo Valdivieso y colaboradores (Chile); Fernando Cuetos, Luz Rello y su grupo (España); Sylvia Defior (España) entre otros.

De las varias definiciones de la dislexia, podemos tomar la que nos presenta Rufina Pearson en su libro, planteando que:

La dislexia es una dificultad puntual, específica, en la lectura precisa y fluida, en la automatización del proceso lector... Las personas con dislexia se caracterizan por tener una inteligencia promedio, oportunidades socioculturales y de enseñanza, y no tienen dificultades físicas (visuales o auditivas)... Estas dificultades lectoras se manifiestan por un déficit en la adquisición de la lectura y en el logro de la lectura fluida de palabras y textos. La dislexia también afecta el desempeño en tareas vinculadas con la lectura, como pueden ser la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario, la ortografía, la precisión escrita y los aprendizajes que implican la memoria verbal, como recordar los nombres de las letras, los meses del año o las tablas. (Pearson, R. 2017, p.18)

El trastorno específico de la lectura no es una condición homogénea. Como toda condición, presenta variaciones individuales que dependen de múltiples factores concomitantes, que abarcan aspectos particulares relacionados con el perfil de habilidades de cada sujeto, como son las condiciones socioculturales que rodean al individuo, la educación y características de su ambiente familiar, y del contexto escolar en el que recibe su educación.

Esto explica la amplia gama de dificultades que pueden apreciarse en la población de estudiantes con esta condición. De hecho, al tratarse de un trastorno neurobiológico, está presente desde antes de que el individuo se vea expuesto al aprendizaje del código lecto-escrito; solo que no se manifestará, hasta que llegue el momento de enfrentarse a él. Por ello, no es lo más indicado

esperar varios grados escolares a ver cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, cuando desde los comienzos se tienen las pistas sobre un alto riesgo de presentar el trastorno, además de evidenciarse signos claros de su presencia en los primeros años de escolaridad. En estos casos, esperar hasta el segundo y tercer grado de educación básica, implica perder un tiempo muy valioso para el abordaje del problema (Cuetos et al., 2019, p. 64).

La dislexia se caracteriza fundamentalmente por signos típicos como lectura lenta, tortuosa, fragmentada o silábica; adquisición del código de manera tardía – a pesar de una instrucción organizada y pertinente-; errores de precisión en la decodificación de las palabras, (omisiones, cambios y distorsiones de letras y/o sílabas); presencia de estos mismos errores al escribir frases, párrafos o textos, pobreza en la redacción; y dificultades con la ortografía y la entonación de textos de acuerdo a los signos de puntuación. Así mismo, existe dificultad para la escritura de cifras en el orden correcto de los dígitos, y para su decodificación y codificación en palabras. Todas estas dificultades con el manejo automático del código, derivan en problemas de comprensión de lectura y producción textual, afectando la efectividad semántica y comunicativa del uso del código.

Por ser la lectoescritura el vehículo por excelencia de la comunicación de la información en el ámbito escolar, se entiende que este tipo de condición representa una serie de limitaciones y barreras que resultan en dificultades específicas de aprendizaje escolar, las cuales revisaremos a continuación.

BARRERAS INSTRÍNSECAS Y EXTRÍNSECAS PARA LA CONDICIÓN DE DISLEXIA EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Cuando hablamos de barreras para el aprendizaje, nos referimos tanto a las implicaciones directas e inherentes a una condición neurobiológica específica sobre la vida escolar del individuo, como a los obstáculos externos que encontrará dadas las características propias del sistema educativo y su estructura.

Las desventajas que afrontan las personas con condición de dislexia, las acompañan durante todo su camino en el sistema educativo. Al tratarse de una condición neurobiológica, las consecuencias de la dislexia se extienden longitudinalmente a lo largo de todo el proceso escolar y aún de la vida extraescolar (Pearson, 2017, p.107).

Como lo expone Pearson (2017), el asunto se centra en el tipo de tareas que se llevan a cabo a lo largo de toda la vida escolar y más allá de ella. Estas tareas constituyen en sí mismas una barrera, en cuanto están mediadas en gran medida por las habilidades que se encuentran alteradas en las personas con dislexia. Vivimos en un mundo literalizado, en donde los símbolos escritos abundan por todas partes: en la calle, en las etiquetas de los alimentos, en los sistemas de transporte, en los medios de comunicación masiva, las redes sociales, etc.

Para el acceso a todo este universo de información escrita, las personas con dislexia se encuentran con obstáculos como el volumen de la información, el tamaño de la letra, la complejidad de los diseños gráficos y la velocidad con que necesitan decodificarlos, muchas veces reducida y apremiante.

Tras años de estudio sobre esta condición de trastorno específico de la lectura, se ha establecido que existen factores acompañantes de la misma que impactan no solamente el proceso lector en sí, sino también el desempeño en otras tareas académicas y cognitivas que implican los componentes afectados. Tales factores involucran aspectos lingüísticos (como el dominio del vocabulario, el acceso lexical rápido y preciso, y la memoria audioverbal) y ejecutivos (como la velocidad de procesamiento temporoauditivo, y la memoria de trabajo).

Es así como, los estudiantes con dislexia encuentran barreras no solamente para desempeñarse en la lectura y la comprensión de textos, sino también para memorizar ciertos conceptos con vocabulario específico y especializado, para automatizar series numéricas, para plantear problemas matemáticos sobre la base de su enunciación escrita, para manejar nociones de lateralidad que están implicadas en la comprensión de gráficos, infografías y mapas, entre otros. Todo esto hace evidente que el impacto que tienen los factores de procesamiento de información implicados en la dislexia sobre el rendimiento escolar en diversas asignaturas, se expresa en una amplia gama de variaciones que tienen que ver con las distintas asignaturas escolares.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la calidad de los métodos de enseñanza del código lecto-escrito es muy diversa en los planteles educativos, es de considerar que los niños con dificultades específicas en la lectura se enfrentan con muy variados retos en su proceso de adquisición del código lecto-escrito, requiriendo estrategias de enseñanza más explicativas y amplias, que no siempre están a su alcance (Matute y Guajardo, 2012, p. 9).

Cuando Bravo (2016) puntualiza que en la actualidad el término “enseñar a leer” ha evolucionado hacia “enseñar el lenguaje escrito”, y reflexiona sobre este cambio de mentalidad epistemológica haciendo notar cómo el dominio del lenguaje escrito transforma nuestra percepción sobre la vida misma y nos proyecta hacia una cultura común de carácter más universal; nos hace pensar en las dimensiones de lo que significa tener limitaciones en el desempeño de la lectura.

Este autor enfatiza en que “aprender a leer no es solamente percibir y memorizar, sino reconstruir y recrear” (Bravo, 2016, p. 1), lo cual representa para una persona con dislexia, una repercusión implícita sobre la cosmovisión misma de la vida y, el alcance de la cultura adquirida mediante la información escrita. Es verdad que hay personas con esta condición que gozan de otras aptitudes y habilidades fuertes en áreas cognitivas diferentes, pero otros muchos no cuentan con tanta suerte, y ven limitados varios aspectos de su vida por cuenta de las encrucijadas que enfrentan debido a sus limitaciones con la lectura.

Una de las situaciones más impactantes para el desempeño escolar consiste en el bajo nivel de motivación de los estudiantes con dislexia frente a la información impresa. Como anota Esmeralda Matute en su libro:

Leer para los disléxicos resulta ser una actividad ardua, poco motivante y que no es atractiva como para convertirse en una herramienta útil para el aprendizaje de los contenidos académicos y menos aún, para realizarla en momentos de ocio o esparcimiento. Así, las personas con dislexia pierden, o en el mejor de los casos limitan, la posibilidad de enriquecer su vocabulario y el manejo de información al invertir poco tiempo en leer, y por ende, obtienen menor provecho de ella que el que logra un lector típico” (Matute y Guajardo, 2012, p. 39).

De acuerdo con lo señalado por esta autora, la situación de las personas con dislexia a lo largo de su vida académica puede convertirse en un círculo vicioso ya que, al no acercarse a la lectura para nutrirse de ella debido a su nivel de dificultad, y al tener menos práctica y uso de la misma, va aumentando así su desventaja tanto en el proceso lector mismo, como en el manejo de vocabulario, procesamiento de información y conocimiento del mundo a través de la información escrita.

Como se puede apreciar, al dar una mirada más profunda sobre este panorama, las barreras que enfrentan los estudiantes con dislexia se hacen más profundas a medida que avanzan los años escolares, cuando la información se va haciendo más vasta y compleja en extensión y cualidad. Esto se hace aún más agudo si tenemos en cuenta que, a pesar de que con el avance de los años escolares y la exposición permanente al código lecto-escrito los errores de precisión lectora van disminuyendo en los estudiantes con dislexia, la baja velocidad en la lectura permanece en el tiempo y a lo largo de toda su vida. Esta situación representará una barrera constante cuando estos individuos se enfrentan a retos y tareas en donde el tiempo de ejecución cuenta como un factor relevante (Matute y Guajardo, 2012).

Otra de las barreras más comunes y constantes a la que se enfrentan las personas con trastorno específico de la lectura es el desgaste dentro de los procesos académicos, ya que, como lo anota Pearson (2017):

un alumno con DEA muchas veces no tiene todos los recursos disponibles porque procesa más lento, se fatiga más rápidamente que los demás y tiene los recursos cognitivos ocupados en tareas que para los otros alumnos son automáticas, como leer, escribir, hacer cálculos o recordar nombres (p. 104).

De otra parte, están las limitaciones que presentan los niños con dislexia para expresar sus ideas por escrito. La tarea de redactar, es una de las más exigentes a nivel cognitivo, e implica complejos procesos conceptuales, lingüísticos y motores, que llevan años en ser dominados. (Cuetos et al., 2019):

Su principal dificultad radica en el componente lingüístico, en la transformación del mensaje en palabras y frases escritas con corrección. Y como ocurría en la lectura, el problema se origina ya en el aprendizaje de las reglas de conversión de fonemas en grafemas, por sus déficits fonológicos (p. 34).

La habilidad de escribir textos -ya sea transcribiendo al dictado en los niveles básicos de la escolaridad primaria, o bien, de manera espontánea y tomando apuntes en los niveles más adelantados de escolaridad secundaria- permea prácticamente todas las asignaturas escolares, con excepción de unas pocas; y toca transversalmente un enorme porcentaje de los procesos evaluativos en el ámbito educativo. Esto hace que los estudiantes con dislexia encuentren

barreras significativas a la hora de dar cuenta de sus aprendizajes, pudiendo demostrar un nivel de apropiación de los mismos mucho menor al que en realidad han llegado a asimilar, y todo debido a sus limitaciones a la hora de expresarse por escrito.

Y si sumamos a esto las dificultades que muchos de estos niños tienen con la apropiación y dominio de las reglas ortográficas del idioma, en variadas ocasiones se encuentran con resultados académicos que se ven afectados por las faltas de ortografía cometidas. De otra parte, cuando la complejidad lingüística de enunciados y formulaciones conceptuales es alta, estos estudiantes encuentran limitaciones no solo en la lectura o escritura, sino también en la oralidad, debido al volumen de la información a manejar.

Como se puede apreciar, las barreras y tropiezos que afrontan los estudiantes con condición de dislexia no son pocas, ni desdeñables; y no han quedado agotadas en la revisión aquí presentada.

Concluimos esta sección con la reflexión planteada por Aguilera, cuando en su revisión sobre el concepto de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) cita textualmente a Marchesi y Martín (1990), señalando que:

cuanto mayor rigidez tenga el Sistema Educativo, cuanto mayor homogeneidad exista, cuanto más énfasis se ponga en los objetivos cognitivo-rationales frente a los emocionales, aplicados, manipulativos, artísticos, etc., cuanto menor capacidad de adaptación, flexibilidad y oferta global se dé en una escuela, mayores posibilidades existirán de que más alumnos se sientan desvinculados de los procesos de aprendizaje y manifiesten, por ello, más dificultades (p. 194).

Lo anterior para enfatizar en que, finalmente muchas de las barreras que encuentran los estudiantes con dificultades de aprendizaje obedecen al contexto escolar, por factores tales como el diseño curricular; el nivel de atención educativa que se le proporcione; las estrategias y abordajes que se brinden a la población estudiantil, y la mirada que se tenga frente a una educación que tenga en cuenta la diversidad partiendo del análisis de las potencialidades de desarrollo de los estudiantes, más que de sus deficiencias.

CONSECUENCIAS EMOCIONALES EN NIÑOS CON DISLEXIA

Existen en la actualidad estudios que demuestran que los niños con trastornos del aprendizaje en general, pueden llegar a desarrollar consecuencias emocionales significativas, afectando su calidad de vida social, emocional e intelectual. La dislexia en particular es uno de los trastornos que más afecta a los niños en etapa escolar, interfiriendo significativamente en el rendimiento académico, y generando como consecuencia fracasos debido al bajo rendimiento.

Los estudiantes que presentan esta condición deben enfrentarse a las dificultades propias del trastorno, sumada a la presión a la que se ven sometidos en diversas ocasiones por profesores y padres que, por desconocimiento o por desatención, ven estas conductas como falta de esfuerzo o desinterés por parte del estudiante; y ya que no alcanzan a comprender la magnitud de esta condición, emiten en ocasiones apreciaciones y juicios negativos que desencadenan problemas emocionales y/o alteraciones en el comportamiento, impactando negativamente la autoestima y la motivación del niño.

Por ser la dislexia un trastorno de lecto-escritura, quienes la sufren evitan las actividades que conllevan leer, especialmente cuando se trata de leer en público, situación altamente estresante que dispara los errores cometidos y redobla el estrés de la tarea. Una de las situaciones más problemáticas para los estudiantes con esta condición, es el hecho de tener que leer en clase, o en algún otro lugar en donde se encuentren con personas del núcleo familiar o de su círculo social, teniendo que exponer su dificultad frente a los demás, y generando burlas por parte de otros niños y aún de personas adultas ignorantes en el tema, o impertinentes en sus reacciones. Circunstancias como esta, podrían dar paso a un principio de aislamiento por parte de quien presenta esta condición, como un mecanismo de defensa, escape o huida.

Las repercusiones emocionales y problemas de conducta asociados al trastorno, (como en la autoestima, la inseguridad, el retraimiento o la ansiedad por rechazo social y los problemas de la conducta asociados) han sido señalados por diversos autores (Alesi et al., 2014; Humphrey y Mullins, 2002; Novita, 2016). Sin embargo, han recibido menos atención que otros aspectos de la problemática. Afortunadamente esta situación está cambiando en los últimos años con la proliferación de estudios centrados en los aspectos emocionales de la dislexia (Francis et al., 2019; Haddadian et al., 2012; Novita, 2016; Scanlon et al., 2014; Serrano et al., 2017).

Estudios previos han señalado que los niños con dislexia tienen una autoestima más baja que sus compañeros sin dificultades (Marinelli et al., 2016; Novita, 2016; Riddick, 2012). Las

peculiaridades de los niños y niñas con esta condición en edad escolar, en comparación con aquellos estudiantes que no presentan esta dificultad, consisten en un perfil emotivo-conductual caracterizado por un menor grado de autoestima y un mayor nivel de ansiedad, aunado a mayores problemas de conducta que los estudiantes sin esta condición.

Las respuestas emocionales que manifiestan los estudiantes que presentan dislexia, conllevan la adquisición de un camino escolar de incertidumbre y pérdida de motivación hacia el aprendizaje y, como resultado gradual, van desarrollando sentimientos de inseguridad hacia sí mismos y sus capacidades, convirtiendo los años escolares en una carga pesada que afecta negativamente su desarrollo integral, e incluso su proyección hacia la vida adulta en una sociedad altamente competitiva.

Los estudiantes con dislexia, al necesitar desarrollar un esfuerzo mayor al de sus compañeros para poder obtener los resultados esperados en el aprendizaje escolar, pueden presentar una gran frustración al no poder participar y rendir como el resto de sus compañeros, y al verse abocados a invertir el doble de tiempo que sus compañeros en las tareas académicas; lo que desemboca en mayores niveles de agotamiento y en falta de concentración, exteriorizándose en desinterés por parte del estudiante hacia las actividades escolares, sobre todo en torno a aquellas que tienen que ver con la lectura y escritura. Algunos trabajos realizados por Soreano y Morte (2017) han mostrado que los niños con dislexia tienen más percepciones negativas sobre sí mismos como lectores y actitudes más negativas hacia la lectura.

El alto riesgo de que las personas con dislexia presenten problemas de ansiedad viene avalado por el reciente meta-análisis de Francis et al. (2019), Nelson y Harwood (2011), quienes registraron que un 70% de niños con dificultades de aprendizaje presentaban problemas de ansiedad, que podía valorarse por sus síntomas físicos, la evitación del daño, y la ansiedad social y por separación.

Los trastornos mentales que afectan a los niños, según Achenbach, Edelbrock y Howell (1987), se pueden dividir en dos: conductas externalizantes, tales como agresividad, problemas de conducta, desobediencia, falta de atención, entre otras; y conductas internalizantes, las cuales se refieren a las manifestaciones relacionadas con la somatización por ansiedad, estrés o depresión.

Los trastornos internalizantes son muy frecuentes en la infancia manifestando síntomas

emocionales y conductuales a veces sutiles; y los niños con dislexia son más vulnerables a presentarlos. Específicamente en la etapa escolar pueden experimentar trastornos de ansiedad, generalmente manifestada en problemas de alimentación (disminución o aumento del apetito), dificultades en el sueño (insomnio, pesadillas) somatizaciones, molestias o dolores corporales (cefaleas, vómitos, dolores abdominales), etc. Estas manifestaciones conllevan a que los niños y niñas con dislexia tengan la sensación de no tener el control sobre la dificultad que presentan, y esta misma cadena de frustraciones acarrea que algunos niños desplieguen una serie de sentimientos depresivos, reflejados en conductas violentas (la tristeza se manifiesta a través del enfado); baja tolerancia a la dificultad, haciendo que se rindan rápidamente; pérdida de interés por aprender, ya que independientemente de todo el esfuerzo que hagan, su rendimiento académico está por debajo de lo esperado; inseguridad y temor excesivo a equivocarse; desmotivación ante el aprendizaje en general; impotencia, y anticipación negativa de resultados; y sentimientos de inferioridad, que podrían desembocar hasta en una fobia social.

La dislexia tiene así una relación asociada a problemas afectivo-motivacionales o internalizantes, que pueden causar un daño significativo a largo plazo en el equilibrio interior de quienes la padecen, ya que estas experiencias continuas de fracasos los vuelven muy vulnerables; aumentando significativamente la tendencia a la depresión y la ansiedad, y disparando el crecimiento de sentimientos de baja autoimagen frente a la competencia cognitiva y académica.

Otro aspecto muy importante a destacar en el estudio de las implicaciones socio-emocionales de la dislexia, son los múltiples conflictos que se dan dentro de los sistemas humanos implicados en esta problemática. En su estudio sobre “Dislexia, escuela y exclusión social”, Blanco (2012) expone los diversos conflictos que presentan los estudiantes con dislexia, comenzando por sus pares, con quienes enfrentan situaciones de bullying e intolerancia; continuando con los profesores, para quienes los estudiantes con esta condición se convierten muchas veces en la piedra en el zapato, o en “la situación molesta” que hay que evitar a toda costa, y que les impide llevar adelante el ritmo que se exige al grupo.

También concluye la autora que se dan permanentes conflictos entre los padres de los estudiantes con dislexia y las instituciones educativas, presentándose un contrapunteo en donde

los padres tratan de exigir las adaptaciones necesarias para sus hijos, y los planteles demoran su respuesta por efecto de la burocracia en el sistema de salud, la demora en los diagnósticos y recomendaciones profesionales, etc. Adicionalmente, están los conflictos entre padres e hijos, en los que la tensión alcanza mayores dimensiones, presentándose castigos, reprimendas, rupturas y también brechas entre los padres, por la falta de acuerdos internos como pareja (Blanco, 2012).

Con todo este panorama, es claro que los alumnos que presentan esta condición, deben obtener el apoyo y la orientación adecuada para sacar adelante su vida académica de la mejor manera posible. Si el trastorno no se detecta a tiempo y no se brinda la ayuda adecuada y pertinente, el problema puede complicarse ya que los sentimientos y pensamientos que tiene el estudiante sobre sí mismo aumentan silenciosamente y perniciosamente, llevándolo con el tiempo probablemente a una deserción escolar o a cicatrices emocionales irreparables en su adultez.

LA CUESTIÓN DE LA FORMACIÓN Y ROL DEL DOCENTE

Teniendo en cuenta todas las implicaciones que hemos visto sobre la dislexia y su impacto en el aprendizaje escolar, más los esfuerzos en los diferentes contextos para comprender y manejar esta condición en el campo educativo, es evidente que se requieren acciones para disminuir o eliminar las barreras que están impidiendo el desarrollo de una verdadera acción en educación inclusiva con esta población. El objetivo final de una mirada inclusiva es el de ir eliminando las barreras que el sistema educativo, dada su estructura y funcionamiento, impone a estos estudiantes ya sea de manera consciente o inconsciente.

Existe una acción muy importante, quizás la más fundamental de todas las acciones necesarias, y es la realidad de la formación de los docentes en temas de inclusión. El principal objetivo de esta formación debe dirigirse a que todos los docentes entiendan y reconozcan la diversidad en todas sus dimensiones (no solo cultural, étnica, religiosa, etc. sino también neurobiológica), de manera tal que dejen de lado la mirada homogeneizadora en el aula y se dispongan a acompañar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes con actitud creativa y dinámica.

Sobre este respecto, plantea acertadamente Perilla (2018) en su capítulo sobre la formación

docente como tarea pendiente en la educación inclusiva, que “los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje e involucrarse con temas relacionados como las necesidades educativas especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión”. (Perilla, 2018, p. 128).

Es cierto que, para lograr una verdadera acción inclusiva, se requiere de docentes con actitud de cambio, de sensibilización, de transformación, de aceptación y reconocimiento de la diversidad; docentes que estén convencidos de que los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje son su responsabilidad en el aula y que, como tal, quieran asumir el reto. Pero para esto es indispensable que aquellos maestros conscientes hagan una mirada reflexiva sobre lo que son sus propias prácticas pedagógicas, su quehacer cotidiano, sus metodologías de enseñanza-aprendizaje. Si se cumple lo anterior, llegarán a ser agentes de cambio y de transformación.

En esa misma línea, Molina puntualiza sobre los beneficios de esta toma de conciencia del cuerpo docente sobre la necesidad de una educación que abarque la diversidad de estilos de los aprendices, afirmando que esta perspectiva acaba beneficiando a todos los estudiantes dentro del aula. La autora cita textualmente a Jordan (2009, p. 2), cuando señala que:

Las prácticas de inclusión eficaces y la enseñanza, dependen en parte de las creencias de los profesores sobre la naturaleza de la discapacidad, y sobre sus funciones y responsabilidades en el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los maestros de primaria que creen que los estudiantes con necesidades especiales son su responsabilidad, tienden a ser más eficaces en general con todos sus estudiantes (Perilla, 2018, p. 126).

Es importante considerar que no es suficiente formar y capacitar a los docentes para asumir y aceptar la diversidad, o sobre cómo construir un plan de estudios especial para los estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje u otras condiciones; sino que también urge formarlos en la didáctica y las prácticas pedagógicas pertinentes ya que estos estudiantes necesitan un tipo de enseñanza diferente.

Cuando el docente identifica los estilos de aprendizaje y las características propias de sus alumnos, y ve más allá de las dificultades que afectan los procesos de aprendizaje, construye un camino de transformación y de posibilidades que permiten disminuir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con distintas condiciones. La falta de formación a docentes y su desconocimiento sobre la dislexia, acarrea serias consecuencias que impactan los procesos académicos, sociales y emocionales en la vida de quienes la padecen.

los educadores han sido tradicionalmente los primeros implicados cuando hay estudiantes con dislexia,“por lo tanto es necesario el conocimiento de los profesionales de la educación con respecto a la dislexia y cómo actuar cuando el niño es disléxico (Pinto y Matos, 2016, p. 3).

EL P.I.A.R. Y EL D.U.A. FRENTE A LA DISLEXIA

Dentro de los planteamientos generales de la educación inclusiva a nivel global se encuentra como piedra angular el Diseño universal del Aprendizaje (D.U.A.), como elemento estructural y epistemológico que sirve de base para poder pensar en una educación que afronte la diversidad en todos los sentidos que esta abarca. Los tres principios del DUA (1. Proporcionar múltiples formas de representación -el qué del aprendizaje- 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión -el cómo del aprendizaje- 3. Proporcionar múltiples formas de implicación -el porqué del aprendizaje-) aplican en el ámbito de las DEA, y por tanto, en el campo de la dislexia (CAST, 2011, pp. 3-4).

Respecto del primer objetivo, las vías de acceso a la información y al QUÉ hay por aprender, no se reducen solamente al código lecto-escrito en cada lengua o idioma. Al abarcar múltiples formas de representación, se ofrece la posibilidad de acudir a los medios tecnológicos que están llenos de información audiovisual y gráfica compleja y complementaria, ayudando a la población con dislexia a profundizar en las fuentes de conocimiento por vías alternas. Los videos, documentales, audiolibros, podcasts, etc. serán herramientas de enorme valor a la hora de cumplir con esta primera meta. También cuentan las fuentes kinestésicas y cinéticas, en donde, a través de

actividades lúdicas que involucren el movimiento, el desplazamiento en el espacio y la actividad física, los conceptos y conocimientos puedan ser asimilados y percibidos de manera más fácil por las personas con dislexia.

También cuentan aquí los valiosísimos aportes de portales web, organizaciones y herramientas - aplicaciones como “Text4All”, dirigidas a convertir las páginas de internet a formatos más accesibles para las personas con dislexia, con letra más grande, espaciados cómodos y diseños de contraste visual adaptados para quienes tienen dificultades para leer.

En cuanto al segundo objetivo, aplican las mismas posibilidades, pero extrapoladas al ámbito de la expresión escrita. Los facilitadores tales como los correctores ortográficos, los convertidores de voz a texto, y los medios de expresión audiovisual, constituyen un aliado imprescindible a la hora de poner en práctica la acción pedagógica que elimine las barreras de expresión escrita que enfrentan cotidianamente las personas con dislexia. La aplicación de este principio es clave para entender que estos estudiantes necesitan expresarse de diversas maneras, para exteriorizar lo que saben y aprenden y así poder dar cuenta de sus logros y alcances, que no son pocos.

A los estudiantes con dislexia les favorece participar en debates, exposiciones, exámenes orales, preguntas cortas con respuestas múltiples, mapas mentales, representaciones gráficas, entre otras, pudiendo así garantizarse que todos sin excepción encuentren la forma de dar cuenta de su aprendizaje expresándose de la forma en que más se adapte a sus capacidades y necesidades. Este punto resulta especialmente álgido en el momento de evaluar el aprendizaje, que es cuando los maestros necesitan ser más libres, creativos y amplios, para permitir todas estas vías de expresión en el estudiantado.

Finalmente, frente al tercer principio del DUA, el factor emocional, afectivo y motivacional resulta esencial en los estudiantes a la hora de aprender, ya que para acceder al conocimiento todos los estudiantes deben involucrarse o implicarse de alguna manera. Este aspecto es especialmente sensible en la población con dislexia, dado el alto nivel de fracaso que enfrentan ante tareas que implican el uso del código alfabético literal. Es por eso que el docente podría utilizar las herramientas necesarias para que logren implicarse en el aprendizaje: que cada aprendizaje genere una emoción y que le permita conectar con el deseo de modificar los conocimientos previos y saber cuándo y para qué utilizarlos.

Es clave que los docentes brinden libertad de elección a sus estudiantes para que se sientan a gusto se interesen por investigar, comprender, explorar y analizar los conceptos que van a aprender. No a todos les gusta o se les facilita explorar, no a todos les gusta trabajar en equipo, no a todos les gusta las lesiones rutinarias, por eso es necesario proporcionarles múltiples formas de implicarse con su aprendizaje.

Respecto al currículo y su flexibilización, según el DUA debe tener cuatro componentes esenciales: *objetivos, métodos, materiales y evaluación* (CAST, 2011, p. 6). Si tomamos como ejemplo a un estudiante con condición de dislexia, esto implica tener claro cuáles son las competencias que debe alcanzar este estudiante, y es función del docente implementar múltiples herramientas y estrategias adecuadas para que lo pueda lograr. En cuanto al método, se deben tener en cuenta los aspectos emocionales, las características, las dificultades y habilidades del estudiante con dislexia, para así implementar el procedimiento más conveniente que le permita acceder al aprendizaje; además de hacer seguimiento constante del proceso de enseñanza-aprendizaje, para modificar o continuar con los recursos metodológicos exitosos y descartar los no pertinentes. En relación con los materiales, se debe brindar diversidad y flexibilidad en los elementos que se utilizan para enseñar el contenido, tanto en cuanto a los materiales impresos y referidos al código lecto-escrito mismo, como todos aquellos que se impliquen en los contenidos a manejar (orales, visuales, auditivos, kinestésicos, etc.) Por último, en la evaluación, la cual debe ser integral y pensada para que todos los estudiantes accedan a ella, el énfasis debe estar puesto en la flexibilidad, adaptándose a las características de los estudiantes con condición de dislexia, para garantizar que se reduzcan las barreras para determinar, medir evaluar las competencias y conocimientos que alcanzan los estudiantes.

En cuanto a los Planes individuales de Ajustes Razonables (P.I.A.R.), son definidos por el M.E.N. de Colombia, en el decreto 1421 de agosto 29 de 2017, como la:

herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son

insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones 'realizadas con base en el DUA (M.E.N., 2017, p. 5).

Según esto, el PIAR. es el último recurso que se utiliza, después de haber implementado un currículo diseñado bajo la mirada del DUA, y cuando todos los recursos planteados por este fueron abordados y se garantizaron a los estudiantes, y pese a ello no fue suficiente para su pleno desarrollo escolar. El PIAR entra entonces en el panorama como la ayuda para que los estudiantes que encuentran barreras en su entorno, logren acceder al aprendizaje, con los ajustes necesarios, aquellos que sean razonables para garantizar la permanencia en el sistema educativo y que logren ser promovidos para que interactúen con los pares de su edad.

Es importante aclarar que el PIAR no solamente va dirigido a estudiantes con discapacidad, sino también se puede implementar al alumnado con dificultades de aprendizaje, capacidades o talentos excepcionales, si así lo requieren, una vez agotados los recursos del DUA; es decir, la población con dislexia entra como beneficiaria de esta posibilidad y es candidata para la aplicación directa de esta estrategia cuando se requiera, según la severidad de las barreras y limitaciones que se desprendan de su condición específica.

El PIAR, debe ser incorporado tanto en el SIEE (sistema de evaluación Institucional de los estudiantes), como en el PMI (Plan de mejoramiento institucional), y en las políticas de inclusión de las instituciones educativas, como instrumento que garantiza los derechos al acceso, aprendizaje, participación y permanencia de todos los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje (Fundación Saldarriaga Concha, 2019, p. 1).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

NATURALEZA DEL ESTUDIO

El presente trabajo se enmarca en la categoría de la investigación documental, puesto que, como lo definen Jaramillo y colaboradores, hemos realizado:

una aproximación a la realidad mediante el análisis sistemático de documentos... donde el investigador responde a la pregunta que le inquieta a través de la lectura, entendimiento, comprensión, análisis, crítica, contrastación e interpretación de documentos (Jaramillo et al., 2019, pp. 3-4).

Es pertinente puntualizar que esta investigación documental no se suscribe al campo de la investigación teórica pura, por ser esta última un estudio específico sobre planteamientos pertenecientes a teorías científicas puntuales, siendo más restrictiva y altamente técnica. Nuestro estudio es, pues, una investigación cualitativa en cuanto abarca planteamientos teóricos, experiencias vitales y el análisis subjetivo de las autoras de la revisión, con base en discursos escritos de mayor amplitud y subjetividad, en búsqueda de los sentires de los actores en torno a un fenómeno, siendo así más pragmática, experiencial y fenomenológica.

La intención de este trabajo no es, entonces, producir nuevo conocimiento teórico, sino hacer un análisis crítico y un juicio de realismo sobre el área de estudio, que genere reflexión y actitud de cambio ante una realidad actual que es susceptible de ser mejorada.

Esta visión analítica-crítica presupone la evolución constante de las realidades, esta que nos pone, a quienes queremos estar al día frente a la ciencia y la academia, en actitud de alerta para poder identificar lo que se conoce actualmente alrededor del tema de interés, las investigaciones y experiencias acuñadas y los aspectos que aún permanecen sin esclarecer; tal como lo describe Óscar Vera en su documento sobre cómo escribir artículos de revisión (Vera, 2009).

SELECCIÓN DEL MATERIAL

Dentro de un universo de información tan extenso y variado como lo puede ser el contenido en la red, más los libros y documentos impresos que tocan los temas relacionados con la pregunta específica de investigación, delimitamos una muestra constituida por un total de 65 fuentes de referencia bibliográfica incluyendo libros, artículos científicos, actas de congresos, sitios de internet de carácter oficial, educativo y científico; y documentos legales frente a los ejes temáticos de educación inclusiva y trastornos específicos de la lectura. Dicha muestra se seleccionó de un grupo aproximado de más de 95 fuentes consideradas como posible material de estudio, sobre las cuales se aplicaron criterios de inclusión y exclusión que se describen a continuación.

Se incluyeron documentos con una actualidad posterior al año 2000, y aquellos con fechas anteriores estrictamente necesarios para la contextualización histórica de la evolución del concepto de educación inclusiva, así como para la conceptualización específica neuropsicológica de algunos signos y síntomas de los trastornos específicos del aprendizaje, que vienen evolucionando desde el inicio de las ciencias neuropsicológicas y de la rehabilitación. Se utilizó material correspondiente a la comunidad hispanoparlante, consistente en publicaciones en idioma español, bien fuera de fuentes originalmente hispanas, o bien, debidamente traducidas a este idioma. Se seleccionaron también libros de los representantes más reconocidos en el tema de la dislexia dentro de la comunidad científica de México, España, Chile y Argentina.

Se excluyeron documentos que contuvieran textos de opinión sin suficiente fundamentación crítica o argumentativa, y aquellos circunscritos a metodologías específicas cerradas por un abordaje único o exclusivo para los trastornos del aprendizaje, con el fin de evitar el sesgo hacia una mirada sesgada sobre el tema. También se excluyeron páginas de blogs con poca fundamentación o escasas referencias científicas, y documentos de internet que contuvieran citas parafraseadas sin fuentes correctamente identificadas.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Las variables orientadoras en el trabajo de análisis fueron las tres temáticas emanadas de los objetivos de la investigación, a saber: evolución histórica y actualidad de la educación inclusiva en los países de habla hispana; definición y tipificación de la dislexia y sus barreras frente al aprendizaje; y experiencias, estrategias y propuestas para el abordaje de los retos que supone la educación inclusiva de individuos con este trastorno específico de aprendizaje.

El trabajo se realizó desde una perspectiva neuropsicológica, con un abordaje multidisciplinar, bajo el criterio de las investigadoras desde sus disciplinas complementarias y afines, a saber: psicología, fonoaudiología y pedagogía; aprovechando la riqueza que esto supone, como lo anotan también Jaramillo y colaboradores (2019) en su documento cuando afirman que:

entendemos una actitud transdisciplinaria como la posibilidad de coordinar diversos saberes para la construcción de conocimiento; trascender la propia disciplina para trabajar de forma coordinada y cooperativa con otras áreas del conocimiento (Jaramillo et al., p. 13).

El manejo ético de la información se basó en la estricta aplicación de las normas de citación APA versión 7, respetando la autoría intelectual de las ideas, conceptos y datos de investigaciones, y aplicando a la recopilación nuestros criterios de juicio, basados en un análisis cuidadoso y responsable del tema seleccionado.

Las conclusiones se ajustaron al alcance del estudio, apuntando al universo abordado, y a la muestra específica, quedando circunscritos así a nuestra realidad colombiana actual debidamente contextualizada.

RESULTADOS

SITUACIÓN Y APORTES DE LOS PAÍSES HISPANOPARLANTES EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA: LEGISLACIÓN, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS.

Haciendo un recorrido por algunos de los países hispanoparlantes frente al abordaje de los estudiantes con dislexia en el ámbito de la educación inclusiva, encontramos que en España las personas con dislexia y otras dificultades específicas de aprendizaje están amparadas por el artículo 71, 72 y 79 BIS de la Ley Orgánica de Educación. Uno de sus objetivos es promover al máximo el desarrollo personal y profesional de las personas (Disfam, 2022).

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte español, en su documento sobre ‘La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo’, en el capítulo dedicado al panorama actual de la atención a las dificultades específicas de aprendizaje y a la dislexia en el sistema educativo español, despliega un análisis sobre cómo se aborda a la población estudiantil con dislexia desde el sistema educativo, a través de la detección temprana, los programas de prevención de dificultades específicas de aprendizaje, las estrategias de intervención y formación permanente a docentes en temas relacionados con dislexia y normatividad, y el establecimiento de proyectos específicos de atención a la diversidad (Min. Educación y Cultura, Gobierno Español, 2012).

Así mismo, el Ministerio hace referencia los diferentes actores que deben intervenir en el proceso de atención a la población con dislexia: tutores, orientadores, profesores, maestros de pedagogía terapéutica, maestros de audición y lenguaje, médicos, psicólogos y logopedas; quienes participan en actitud de cooperación intradisciplinaria, lo cual es considerado como la más importante de las acciones dentro del proceso educativo en este país.

También se hace énfasis en el seguimiento al acompañamiento fundamental por parte de las familias, y hacia las familias (proceso en todas las direcciones) ya que un estudiante con dislexia sin apoyo familiar, es más propenso a sufrir un fracaso escolar. Igualmente en dicho país, es una práctica ampliamente generalizada la de que las familias acudan por voluntad propia a centros externos en busca de ayuda para sus hijos con Dificultades Específicas de Aprendizaje o DEA

(Min. Educación y Cultura, Gobierno Español, 2012).

Sin duda, la formación continua del profesorado es uno de los pilares más importantes en España para lograr una acción inclusiva en la educación, tal como lo presenta el capítulo de ‘Formación permanente del profesorado sobre la atención al alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje’ del documento. El gobierno, con sus planes de formación docente, permite que los maestros potencien sus capacidades y habilidades en el campo científico, didáctico y profesional (Min. Educación y Cultura, Gobierno Español, 2012).

Así mismo, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo, contempla la formación docente como un derecho y una obligación de todo el profesorado, con responsabilidad directa del proceso formativo tanto en administraciones educativas, como en establecimientos educativos tanto públicos como privados. “Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.” (Ley Orgánica de Educación 2/2006, Artículo 72, No. 4).

Ley Orgánica de educación 2/2006, de 3 de mayo, consagra que:

en los estudios de Formación Profesional se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, manteniendo como uno de los principios de estas enseñanzas, la inclusión educativa. A estos efectos se establecerán las alternativas organizativas y metodológicas y las medidas de atención a la diversidad precisas para facilitar el acceso al currículo de este alumnado (Art. 39 No. 7).

Por otra parte, en relación con la inclusión a estudiantes con dislexia, en España existen organizaciones como la Federación de Dislexia (FEDIS), la Asociación de Dislexia y Familia (siglas en español “DISFAM”), y la Organización Iberoamericana de Asuntos Específicos Dificultades de Aprendizaje (siglas en español “OIDEA”), entidades que brindan apoyo y acompañamiento al alumnado con dislexia, adelantando procesos de investigación, trabajo de campo, asesoría a la normatividad, trabajo con familias, etc.

DISFAM, por su parte, contribuye al fortalecimiento y las acciones para la educación inclusiva de estudiantes con dislexia, no solo en España como sede principal, sino en 20 países más, entre ellos Colombia.

Continuando con las experiencias de otros países frente a la dislexia, encontramos que el Ministerio de Educación de Argentina ha adelantado durante los últimos años iniciativas como cursos virtuales gratuitos de formación en dificultades de aprendizaje y elaboración de materiales con estrategias de apoyo y documentos formativos, para docentes y familias. Esto se ha logrado en trabajo conjunto con organizaciones de Dislexia (Disfam, Dislexia Campus, entre otras), UNICEF, CONADIS y otras. El resultado de estas iniciativas ha sido muy positivo, encontrándose una participación masiva de los docentes convocados, lo que da razón del interés general de las comunidades educativas frente al tema.

Entre las iniciativas que lleva adelante el Ministerio se encuentran el Curso virtual ‘Herramientas de capacitación para una educación inclusiva – Dislexia: desde el aula al mundo del trabajo’, que parte de un convenio con Samsung, en colaboración con la Mg. Liliana Fonseca y la Lic. Ruth Rozensztein. Contó con la supervisión, el apoyo y la difusión de la Coordinación de Educación Inclusiva y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación. Es gratuito y está orientado a docentes y público en general. Esta iniciativa permite conocer estrategias de intervención pedagógica y herramientas para adecuar la enseñanza y el aprendizaje para personas con dislexia. Se inscribieron 7300 personas a la fecha, siendo el 74% docente de los diferentes niveles de enseñanza (Gobierno de Argentina, 2017, p. 1).

Es destacable anotar que Argentina es uno de los países donde la obligatoriedad de la formación docente en el área de educación inclusiva y conocimiento de los diferentes trastornos que pueden afectar el aprendizaje es prioritaria y tomada muy en serio por la comunidad educativa nacional.

En abril de 2018, el gobierno argentino emitió la ley 27.306 encaminada al tratamiento y las adaptaciones escolares para las personas con dislexia, disgrafía y discalculia. La Red de Asistencia Legal y Social (RALS) de Argentina, en su sitio de internet publicó la noticia explicando cómo dentro de dicha norma se contemplan aspectos como la articulación del medio educativo con el programa médico obligatorio (PMO); las adaptaciones escolares necesarias, teniendo en cuenta que esta población no presenta discapacidad, como tampoco requiere de maestros integradores; la obligatoriedad de la formación docente al respecto de las dificultades

de aprendizaje; la organización de campañas y planes de detección y atención temprana a esta población; y la garantía de derechos frente a las actividades vitales en diversos ámbitos sociales (RALS, 2018).

Dentro de las experiencias exitosas que este país ha implementado en la atención a la población con condición de dislexia, se encuentra el documento emitido por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, llamado *‘Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje DEA’* (2019), el cual contiene un claro contenido referente a la definición de los trastornos y la propuesta concreta de estrategias pedagógicas para el aula en cada una de las condiciones contempladas, a saber, dislexia, disgrafía y discalculia.

En cuanto a la legislación para población con dislexia en México, la historia se remonta al 30 de mayo de 2011, cuando el gobierno emitió la “Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad”, en cuyos objetivos se contempla la discapacidad como la consecuencia de deficiencias o limitaciones que imponen a los individuos barreras en diferentes ámbitos de la vida social (Gobierno de los estados Unidos de México, 2011). Dicha ley abarca la discapacidad mental, física, intelectual y sensorial, y habla del Diseño Universal de Aprendizaje; pero no atiende todavía a la población con trastornos específicos del aprendizaje.

Durante los años posteriores (2015, 2018), se presentaron diversos artículos transitorios de decretos de reforma, sin evolucionar específicamente en el área de la atención a la población con dificultades de aprendizaje. En septiembre 20 de 2016, el senador Teófilo Torres Corzo presentó una iniciativa de reforma de ley mediante un proyecto de decreto que especifica la necesidad de atención al tema de educación inclusiva para población con “Trastornos del desarrollo psicológico”, dentro de los cuales se contemplan los trastornos del aprendizaje, entre otras categorías contempladas, tomando como base la clasificación del CIE-10. Actualmente este País se encuentra a la espera de una ley que reglamente directamente la atención a las necesidades de esta población.

Sin embargo, a través de DISFAM México, se sugiere a los padres de estudiantes con trastornos

específicos del aprendizaje que acuden a los servicios de las *Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER*, que son “los servicios de apoyo de profesionales de la Educación Especial, que en conjunto con los directivos y docentes de educación inicial y básica, son responsables de apoyar a la comunidad educativa que interviene con el estudiante” (Disfam, 2022, p. 1).

Estos organismos o unidades de atención están encargados de prestar diversas funciones frente a la atención de poblaciones con dificultades, realizando las siguientes acciones:

- a) Diagnóstico de la escuela y colabora con el PEMC (Programa escolar de mejora continua) para identificar y eliminar barreras para el aprendizaje.
- b) Realizar conjuntamente con los maestros de grupo, la detección inicial de los alumnos que representan mayor vulnerabilidad dentro de la escuela.
- c) Lleva a cabo el proceso de evaluación psicopedagógica para aquellos alumnos que lo requieran.
- d) Finalmente, se concreta lo anterior, en la toma de decisiones a través de una plan de intervención donde debe de participar el equipo multidisciplinario de Educación Básica. El plan de intervención del educando; se traducirá en acciones que la escuela debe realizar, como modificaciones, adaptaciones o ajustes necesarios y adecuados, que garanticen el derecho a la Educación del alumno. (DISFAM, 2022, p. 1).

Dentro de las experiencias rescatables que este país ha adelantado en la atención a la población con esta condición, se encuentra la iniciativa de estudiantes del Instituto Tecnológico Nacional de México (TecNM), quienes en mayo de 2019 lanzaron la exposición “DisÉxitos, mexicanos exitosos con dislexia o TDAH”, en donde presentaban historias exitosas de vida personal y laboral de personas con estas condiciones, como invitación e inspiración hacia la reflexión frente al compromiso que deben asumir las instituciones de educación superior para formar profesionales que le hagan frente a estos retos poblacionales.

También se destacan en México los trabajos de Esmeralda Matute y su equipo, encaminados a generar conocimiento de la problemática mediante publicaciones, seminarios, talleres y propuestas

de trabajo en conjunto con investigadores de otros países, para promover tanto el enriquecimiento de familias y maestros frente a la dislexia, como la reflexión en ámbitos superiores como los que manejan las políticas públicas en educación.

En Chile, se promulgó el 08 de junio de 2015 la “Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado”; la cual propende por una educación equitativa, en donde todos los estudiantes puedan acceder a un servicio educativo de calidad. Esta norma está alineada con los propósitos planteados por la ONU en sus objetivos de desarrollo sostenible, y abarca varios aspectos de la gestión educativa en este país (MEN Chile, Ley 20845, 2015).

Esta ley también establece que ningún estudiante que presente dificultades específicas de aprendizaje, ni su familia puede ser presionado para que abandone su institución educativa, desista de ingresar a esta u opte por ingresar a otra. Además, el sistema garantiza, en el marco de la integración e inclusión, que ningún estudiante sufra de ningún tipo de discriminación que le imposibilite su proceso de participación en el aprendizaje. Igualmente, establece que todas las Instituciones educativas tanto públicas como privadas, deben atender a las necesidades que presentan los estudiantes con bajo rendimiento escolar, sea cual fuera la razón, brindando planes especiales de apoyo a la inclusión, para que se superen las barreras que puedan estar afectando los procesos de aprendizaje, promoviendo así el desarrollo de una educación libre de discriminaciones arbitrarias.

El Ministerio de educación de este país también tiene en marcha un “programa de apoyos a los establecimientos educativos”, en donde se han creado estrategias para atender a la diversidad en el marco de la inclusión educativa, con acciones específicas como: desarrollo profesional (con la creación de 5 cursos de formación continuada en innovación educativa) e intercambio de experiencias educativas (con la realización de conversatorios regionales en iniciativas educativas innovadoras para compartir y replicar experiencias de otras instituciones y docentes sobre temas de inclusión).

En la página oficial del Ministerio de Educación Nacional de Chile encontramos también ofertadas unas orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, planteadas para ser aplicadas y tenidas en cuenta en todo el sistema educativo; sin embargo el enlace presentado no dirige al navegador a ningún sitio web que permita visibilizar la guía orientadora.

Por último, la población con dificultades de aprendizaje, específicamente con Dislexia, en Santiago de Chile, cuenta también con la existencia de DISFAM, (asociación dislexia y familia) que, dentro de sus acciones para favorecer a los estudiantes con dislexia y sus derechos, participó en la comisión de mayores y discapacidad de la cámara de diputados de Chile, para dar a conocer el panorama actual del país en el marco de la dislexia. Además, DISFAM, llevará a cabo la convención Internacional de Dislexia en Santo Domingo el próximo 03 de diciembre del 2022, con los diferentes profesionales que han contribuido a las investigaciones y aplicaciones de estrategias, apoyos, programas y proyectos que beneficia a la población con esta condición y sus familias. (DISFAM, 2022).

Dentro del contexto colombiano, encontramos una valiosa investigación documental sobre investigaciones en estrategias metodológicas en el ámbito educativo para el abordaje de estudiantes con dislexia, desarrollada por Alarcón, Alvarado, y Gutiérrez (2016) donde se determinó que los aportes más significativos demostrados por las investigaciones en cuanto a las estrategias eficaces para la educación exitosa de población con trastornos de aprendizaje, están en dos puntos específicos: por un lado, el uso de las tecnologías informáticas (TIC), debido al componente lúdico que lleva a estos estudiantes a trabajar sobre sus dificultades con un alto nivel de motivación; y, por otro lado, la educación multisensorial con énfasis en el entrenamiento fonológico, donde intervienen también la memoria visual, auditiva, táctil, y los componentes grafo-motor, rítmico y articulario; aspectos que tienen relevancia central en el abordaje de los trastornos específicos de la lectura.

La investigación concluye también el papel central del maestro como motivador, mediante estrategias innovadoras y de sensibilización a la comunidad educativa; así como de promotor del trabajo en equipo con otras disciplinas y con las familias de los estudiantes (Alarcón et. al., 2016 pp. 123-126).

En Colombia también encontramos la presencia de DISFAM, de donde transcribimos algunos de sus objetivos que apuntan de manera precisa al abordaje de la población con dislexia frente al tema educativo:

- Velar y trabajar por los derechos de los niños/as, adolescentes y adultos condislexia.
- Dar a conocer la dislexia a la sociedad en su conjunto.
- Ofrecer apoyo, asesoramiento, a los afectados y a sus familias.
- Ofrecer colaboración a los Centros Educativos (charlas, pautas, adaptaciones no significativas, etc.).
- Ofrecer colaboración a los diferentes ámbitos implicados: educativo, sanitario y social, para la formación de los distintos profesionales que de una forma u otra están en contacto o trabajan con los niños/as, adolescentes y adultos.
- Organizar talleres, Jornadas, Cursos y Congresos, con el fin de informar, sensibilizar y proporcionar estrategias y herramientas prácticas, y de éxito.
- Proporcionar diferentes servicios que puedan ser de las necesidades de los afectados y familias; grupos de apoyo, técnicas de estudio, diagnóstico, etc.
- Conseguir que las Instituciones Públicas a nivel educativo, sanitario y social, se impliquen y trabajen de forma coordinada para proporcionar soluciones y ayudas a los afectados/as.
- Normalizar el Trastorno de Aprendizaje en las aulas.
- Conseguir que el niño/a, adolescente y adulto pueda acceder a las nuevas tecnologías, durante la etapa educativa, para acceder al aprendizaje según sus necesidades.
- Proporcionar herramientas de detección y actuación en casa y en las aulas.

(DISFAM, 2021, p.1).

Dentro de los retos por atender en Colombia frente a la dislexia, uno de los que resulta quizás más

determinantes es la profundización de la formación docente en el tema de educación inclusiva para dificultades específicas de aprendizaje. De 12 p^énsum consultados en los distintos programas de Licenciatura en Educación Infantil y/o Básica Primaria (U. de los Andes, U. de la Sabana, U. de La Salle, U. del Magdalena, U. de Antioquia, U. Javeriana, U. Pedagógica nacional, U. Los Libertadores, U. del Valle, Corp. Universitaria Iberoamericana, Corp. Universitaria Uniminuto, U. Abierta y a Distancia UNAD), encontramos en promedio de una a dos asignaturas que podrían hacer referencia al tema de la dislexia específicamente; algunas de ellas con temáticas menos específicos en lo referente a las DEA, y más orientadas a inclusión étnica e intercultural. Los programas que más ahondan en dificultades del aprendizaje son: el de la U. del Magdalena con 4 materias pertinentes, incluyendo entre ellas lengua de señas y Braille, fundamentos del neurodesarrollo, trastornos del desarrollo y dificultades de Aprendizaje; el de la U. de los Libertadores con 4 asignaturas referentes a neuropedagogía, escuela y diversidad, educación inclusiva y proyecto pedagógico flexible; y el de la Corporación Universitaria Iberoamericana, con 4 materias sobre inclusión, biología del aprendizaje, neuroeducación y estilos y alteraciones del aprendizaje. La Universidad Abierta y a Distancia, UNAD, presenta 5 asignaturas relacionadas con el tema (pedagogía y didácticas para la inclusión, escenarios educativos inclusivos, problemas de aprendizaje, introducción al lenguaje de señas e introducción al Braille), pero solamente la primera de ellas es obligatoria, siendo las demás, electivas.

Por otra parte, al revisar el documento de la Resolución 02041 del 03 de febrero de 2016 del M.E.N. *‘por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado’*, no encontramos ninguna referencia específica a la necesidad de formación en educación inclusiva para estudiantes con trastornos del aprendizaje (MEN, Resolución 02041, 2016, pp. 4-6).

Este panorama nos muestra un camino aún no recorrido en cuanto a la formación docente frente a la neurodiversidad para el aprendizaje y las necesidades específicas de cada condición de desarrollo frente a las formas de enseñar y educar. Aún hay mucho campo por cubrir en cuanto al conocimiento de los trastornos específicos del neurodesarrollo y del aprendizaje, y sus implicaciones a la hora de emprender la labor de enseñanza-aprendizaje con estas poblaciones.

Queda por ahondar aún la cuestión de la formación sobre los fundamentos del DUA, aspecto fundamental para la estructuración de una filosofía educativa en los maestros, que los lleve a ser plenamente conscientes de la responsabilidad de construir currículos abiertos, versátiles y flexibles para toda la población estudiantil. En este sentido, ninguno de los currículos de Educación Superior consultados hace referencia explícita a esta formación como presupuesto básico de una educación abierta a la neurodiversidad evidente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dentro de la revisión documental realizada, en lo referente al primer objetivo de investigación, encontramos que en los países hispanoparlantes abordados existen en general leyes educativas que se orientan según los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, con miras a la educación inclusiva de calidad para todos. En todos los países el camino se ha ido abriendo, desde la inclusión en términos exclusivos de discapacidad (física, intelectual, o trastornos específicos del espectro autista) hasta la promulgación de leyes más específicas para los trastornos del aprendizaje. Dentro de los países estudiados, aquellos que menos ha avanzado en este sentido específico de la reglamentación de la atención a las DEA son Chile y México.

Específicamente en nuestro País, Colombia, a pesar de existir reglamentaciones nacionales al respecto, muchas cosas se quedan aún en el papel. En términos prácticos, el tiempo transcurrido entre la promulgación de la normatividad y la aplicación de sus recomendaciones y disposiciones siempre se extiende por varios años. Es así como, en la mayoría de los casos, las políticas gubernamentales a gran escala, aún no permean las instituciones educativas locales, y menos todavía, las prácticas docentes dentro de las aulas, y tratándose de la dislexia específicamente, las acciones concretas son menos que en otros campos como la discapacidad sensorial o intelectual.

Aunque se hacen esfuerzos por mejorar los programas formativos para las licenciaturas en pedagogía y educación, tanto en primera infancia como en educación básica, la especificidad de los pénsum en el tema de trastornos de aprendizaje está por ahondarse. Muchos de los programas de educación superior hacen más énfasis en la inclusión como un asunto de interculturalidad y diversidad étnica, pero no tanto en neurodiversidad y estilos de aprendizaje, o trastornos del neurodesarrollo que afectan el aprendizaje de los estudiantes. La dislexia continúa siendo una condición desconocida para muchos maestros o, en el mejor de los casos, es de conocimiento superficial, como una dificultad pasajera y puntual, concepción alejada de la realidad y de las implicaciones desafiantes que representa para los estudiantes que la tienen.

Es verdad que existe, a partir de la base de políticas públicas, un cierto grado de articulación entre el sector salud y el sector educación, pero aún no es suficiente la interacción entre ambas plataformas, en ninguno de los países considerados en el estudio. Buena parte de la población con dislexia permanece subdiagnosticada, y por lo tanto, desatendida en sus necesidades. La

reglamentación depende sobre todo de los ministerios de educación en cada nación, pero es claro que el sistema de salud juega un papel primordial en la evaluación y diagnóstico de los trastornos del aprendizaje, así como en el acompañamiento del proceso en el campo educativo a las instituciones y maestros.

En lo que respecta al segundo objetivo de la investigación, la revisión de la bibliografía nos presenta extenso material que verifica y respalda el hecho de que las personas con dislexia enfrentan múltiples barreras en su proceso educativo formal, comenzando por barreras de acceso a la información que se encuentra literalizada o mediada por el código alfabético; continuando con la disminución de sus posibilidades de éxito en los procesos evaluativos debido a sus dificultades con la producción textual; y siguiendo con la limitación de no poder lograr un buen rendimiento académico constante debido a dificultades con el procesamiento rápido de la información, el manejo mnésico de grandes volúmenes de datos, el uso sofisticado del idioma en ciertos contextos, entre otros.

Adicionalmente, la literatura es rica también en apuntar las consecuencias emocionales adversas que tiene la dislexia sobre los estudiantes, cuando no se recibe la atención y abordaje justo, necesario y oportuno para amortiguar a su debido tiempo el impacto de sus consecuencias negativas en el desempeño escolar, no sólo académico, sino también social. La baja autoestima, el fracaso escolar, la presencia de matoneo por parte de los compañeros, el escaso apoyo y comprensión por parte de los maestros, y el desconocimiento de las familias sobre las particularidades de esta condición, hacen difícil a quienes la padecen mantener una motivación hacia el aprendizaje escolar.

Respecto a las herramientas del DUA y el PIAR, los planteamientos teóricos son muy pertinentes, pero la aplicación real de los mismos aún no alcanza a ser de dominio general en las comunidades educativas. Muchos docentes siguen acudiendo al PIAR sin haber implementado un verdadero DUA, y las tasas de fracaso escolar y deserción de los estudiantes con condición de dislexia, siguen siendo significativas. Esta constatación se correlaciona con el escaso énfasis que se hace en los pénsum de formación docente en Colombia frente a estos temas que son esenciales en cuanto a educación inclusiva de personas con limitaciones en el aprendizaje.

Sin embargo, esta situación se ve amortiguada en aquellas poblaciones que cuentan con la

presencia de organizaciones específicas de Dislexia, las cuales se preocupan por brindar orientación y asesoría permanente a las familias y sus contextos para la solución de sus necesidades a corto y largo plazo. Las organizaciones que tienen proyección internacional son aún más significativas y eficaces en esta tarea, ya que tienen alta presencia en las redes sociales y llegan a muchos ámbitos en donde las leyes y organismos estatales aún no alcanzan a tener cobertura eficiente. Además, estas entidades generan espacios de reflexión y divulgación como encuentros, cursos, seminarios y congresos, que van dando a conocer el tema de la dislexia y van generando un lenguaje común que abona el terreno para cambios graduales de mentalidad a gran escala.

Uno de los ámbitos que queda por estudiar en futuras investigaciones, y que amerita una atención urgente, es el de los sistemas de evaluación en educación a los estudiantes con condición de dislexia. En general, las políticas de flexibilización curricular, facilidades de acceso al aprendizaje, formación docente, entre otras, no se proyectan hacia el acto evaluativo del aprendizaje. Las plataformas e instrumentos de evaluación del aprendizaje a nivel nacional continúan sin estar pensadas ni adaptadas para la población con dislexia y otras dificultades de aprendizaje. Es así como se da una fractura en un punto que resulta ser determinante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y es el de la promoción a grados superiores y la verificación de los logros bajo los sistemas de calificación establecidos en cada institución.

Sugerimos también profundizar en estudios posteriores la temática de la prevalencia y proliferación de las dificultades de aprendizaje a consecuencia de factores como la reciente pandemia y la invasión digital con sus efectos positivos y nocivos sobre el desarrollo infantil. De igual forma se hace necesario hacer estudios que profundicen sobre los programas de formación docente en educación superior, para seguir apuntando a una expansión y especialización del conocimiento sobre la neurodiversidad y el aprendizaje, que cada vez es más necesario en un mundo altamente exigente y cambiante como es el que ahora habitamos.

De igual modo, la investigación sobre las posibilidades tecnológicas de desarrollo de aplicaciones y programas que ayuden al tratamiento de las dificultades específicas de lectura y escritura que conlleva la dislexia, aún se presenta como un amplio campo de estudio y disertación.

REFERENCIAS

Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades de Aprendizaje*. Ed. Mc. GRAW-HILL, Madrid.

Alarcón, S. Y., Alvarado, H., Basto, L.P., y Gutiérrez, E. (2016) “Análisis de experiencias de investigación sobre metodologías orientadas a fortalecer procesos de lectura en niños con dislexia”. Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Facultad de Educación, Especialización en Necesidades Educativas e Inclusión. Disponible en:

https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/841/2016_Tesis_Sandra_Yaneth_Alarcon_Torres.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depresión, ansiedad ante la escuela y autoestima en niños con dificultades de aprendizaje. *Journal of Psychological Abnormalities*, 3(3), 1-8. <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125>

American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association*. (7a.ed.)

American Psychological Association. (2020). *Style and Grammar Guidelines*. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines>

Arévalo, Jéscica M. et al. (2022) *Neuropsicología Escolar*, Ed. Manual Moderno & Politécnico Grancolombiano, Bogotá.

Asociación Americana de Psiquiatría APA (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*, APA, Virginia, E.U.A.

Asociación Iberoamericana de dislexia y Familia, DISFAM (2022). *Portada y Objetivos*. <https://www.disfam.org/objetivos/>

Asociación Iberoamericana de dislexia y Familia, DISFAM (2022). *Directorio y representación*.
<https://www.disfam.org/representacion/>

Asociación Internacional de la dislexia, IDA. (2002, Noviembre 12) *Definición de dislexia*.
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Blanco, Ana I. Dislexia, escuela y exclusión social: un estudio desde la sociología acerca de la educación especial (2009) *Configurações*, Revista de sociología, 5/6 Open Edition Journals, disponible en: <http://journals.openedition.org/configuracoes/443>

Bravo Valdivieso, L. El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación (2016) *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología* Volumen 11, N° 36, pp. 50-59.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83646546005>

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield,MA: Author. Traducción al español versión 2.0. Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J.M. y Zubillaga del Río, A. (2013) Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf

Corporación Universitaria Iberoamericana (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, Plan de estudios*. Consultado en octubre de 2022.
<https://www.ibero.edu.co/pregrados-presenciales/licenciatura-en-educacion-infantil/>

Corporación Universitaria Minuto de Dios (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, Plan de estudios*. Consultado en octubre de 2022.
<https://www.uniminuto.edu/sites/default/files/2020-11/106952.pdf>

Cuetos, F. et al. (2019) *Dislexia. Ni despiste ni pereza*. Ed. La esfera de los libros, Madrid.

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 29 de agosto de 2017.

Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., y McArthur, G. M. (2019). La asociación entre la mala lectura y los problemas internalizados: metaanálisis y revisión sistemática. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>

Fundación Saldarriaga Concha (2020, agosto 17) *5 pasos para elaborar el Plan de Ajustes Razonables PIAR*.
<https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Narrativa-PIAR.pdf>

Fundación Universitaria Los Libertadores (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, Plan de estudios*. Consultado en octubre de 2022.
<https://www.ulibertadores.edu.co/images/facultades/planes-estudio/ciencias-educacion/educacion-infantil-cartagena-2020-2.pdf>

Garnique Castro, Fely, & Comboni Salinas, Sonia, & Juárez Núñez, José Manuel (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62),41-83 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960003>

Gobierno de la República de Argentina. (2017, Octubre 31) *Educación por la dislexia*.
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/educacion-por-la-dislexia-0>

Gobierno de Colombia, Presidencia de la República. *Educación Inclusiva, una visión más participativa para niños y niñas*. 2021, agosto 23. Portal Colombia Aprende.
<https://www.colombiaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/educacion-inclusiva-una-vision-mas-participativa-para-ninos-y-ninas>

Haddadian, F., Majidi, A., y Maleki, H. (2012). La efectividad de la técnica de auto- instrucciones

sobre la mejora del rendimiento lector y la reducción de la ansiedad en niños de educación primaria con dislexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Review*, No.46, Reg.5366-5370. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.440>

Humphrey, N., y Mullins, P. (2002). Constructos personales y atribuciones de éxito y fracaso académico en disléxicos. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196-203. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00269>

Instituto tecnológico Nacional de México, TecNM (2019, Mayo 03) *Necesario reflexionar académicamente sobre dislexia y TDAH*. <https://www.gob.mx/tecnm/articulos/necesario-reflexionar-academicamente-sobre-dislexia-y-tdah-fernandez-fassnacht?idiom=es>

Ley 27306 de 2016. Que declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). 03 de noviembre de 2016. Poder Legislativo Nacional, República de Argentina. <https://e-legisar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/html/27889.html>

Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. 23 de junio de 2022. Congreso de la República de Colombia. <https://www.camara.gov.co/trastornos-de-aprendizaje/>

Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad del 30 de mayo de 2011. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

Ley Orgánica de educación 2/2006. Gobierno de España, 3 de mayo de 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Marinelli, C. V., Romano, G., Cristalli, I., Franzese, A., y Di Filippo, G. (2016). Autoestima, estilo atributivo y problemas internalizados en niños disléxicos. *Dislessia*, 13(3), 297-310.

Matute, E. y Guajardo, S. (2012) *Dislexia: definición e intervención en hispanohablantes*. Editorial El Manual Moderno, 2ª edición, México.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno Español. *Documento La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo* (2012) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno Español.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Documento *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos con dificultades específicas del aprendizaje DEA* (2019) 1ª. Ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación Nacional de Chile. Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. MEN Chile, 08 de junio, 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=9605150&idVersion=2019-04-25>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). Educación para todos. *Altablero*, 431-3. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Formato SIMAT*, <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-printer-351622.html>

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

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Documento Educación para todas las personas*

sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. (2021) Ministerio de Educación Nacional de Colombia & Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Documento Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.* (2014) M.E.N.

Miranda, A. (1986) *Introducción a las dificultades en el aprendizaje.* Ed. Promolibro. Valencia, España.

Nelson, J. M., y Harwood, H. (2011). Dificultades de aprendizaje y ansiedad: un metaanálisis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>

ONU. Organización de las Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015)*

Pearson, R. (2017). *Dislexia. Una forma diferente de leer.* Ed. Paidós, Buenos Aires.

Perilla, J.S. (2018). *La educación inclusiva: una estrategia de transformación social.* Ed. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.

Pinto, A.C. y Matos, M.A. Dislexia en la educación: intervención psicopedagógica. *Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento.* Año 1. Vol. 9. PP 631-649. Octubre/noviembre de 2016. ISSN. 2448-0959, disponible en: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/dislexia-en-la-educacion>

Pontificia Universidad Javeriana (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, Plan de estudios.* Consultado en octubre de 2022. <https://www.javeriana.edu.co/documents/12362/12084558/Plan+de+estudios+Licenciatura+en+Educación+Infantil+Septiembre+2021/0a1de6b2-2556-4328-b994-70e78de335f5>

Ramírez S. María del Carmen. (2009) *Dislexia: aproximación contextual.* Temas para la

educación: Revista digital para profesionales de la enseñanza, No 5 Federación de enseñanza de CC.OO de Andalucía. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5957.pdf>

RALS, Red de Asistencia legal y social de Argentina (2017) *Se reglamentó la ley de dislexia, que garantiza el tratamiento y las adaptaciones escolares*. Consultado en octubre de 2022.

<https://www.rals.org.ar/se-reglamento-la-ley-de-dislexia-que-garantiza-el-tratamiento-y-las-adaptaciones-escolares/>

Rello, L. (2022) Asociaciones de Dislexia en el mundo hispánico. <https://blog.changedyslexia.org/asociaciones-de-dislexia-del-mundo-hispanico/>

Resolución 02041 de 2016. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. 03 de febrero de 2016. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Rodríguez, C. (2019) *[Educación inclusiva. Recomendaciones de la UNESCO para una inclusión educativa] Escuela de padres*. Consultado en junio de 2022. <https://educayaprende.com/educacion-inclusiva/>

Silva, C. (2011) *Asociaciones de dislexia y webs de recursos*. Consultado en junio de 2022. <https://www.ladislexia.net/quees/asociacion-internacional-de-dislexia/>

Snowling, M. y Stackhouse, A. (2004) *Dislexia, el habla y el lenguaje – Un manual profesional*. Traducción Magda Lopes Francia. Porto Alegre, New Haven.

UNESCO. (2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos] UNESCO, París.

Universidad de Antioquia (2022) *Programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Plan de estudios*. Consultado en octubre de 2022.

<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/>

oferta-pregrado/licenciatura-educacion-basica-primaria/contenido/asmenulateral/plan-de-estudios

Universidad de La Sabana (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, Plan de estudios*. Consultado en octubre de 2022.

<https://www.unisabana.edu.co/licenciaturaeneducacioninfantil/>

Universidad de los Andes (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, Plan de estudios*. Consultado en octubre de 2022.

<https://educacion.uniandes.edu.co/es/programas/pregrado/licenciatura-educacion- infantil>

Universidad del Magdalena (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, Plan de estudio*. Consultado en octubre de 2022

<https://www.unimagdalena.edu.co/presentacionPrograma/PlanEstudio/5070>

Universidad del Valle (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, estructura Curricular*. Consultado en octubre de 2022. <https://fep.univalle.edu.co/licenciatura-en-educacion-infantil>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (2022) *Programa de Licenciatura en Pedagogía infantil, Malla curricular*. Consultado en octubre de 2022.

https://estudios.unad.edu.co/images/ecedu/licenciaturaPedagogiaInfantil/Malla_Curricular_-_Licenciatura_en_Pedagogía_Infantil.pdf

Universidad Pedagógica Nacional (2022) *Programa de Licenciatura en Educación básica primaria, Plan Curricular*. Consultado en octubre de 2022.

<http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=11993&idn=11997>

Universidad Pedagógica Nacional (2022) *Programa de Licenciatura en Educación infantil, Plan de estudio*. Consultado en octubre de 2022.

<http://institucional.pedagogica.edu.co/admin/docs/1552592608plandeestudioed.infantilversion3.pdf>

Vera, C. Óscar. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Rev. Méd. La Paz*, 15(1): 63-69

Zupardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Rev. Psicología Educativa*, 26(2), 175 - 183.
<https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2020a4#B25>