

# Leer, un proceso incluyente en el aula multigrado

Rudth Mireya Chaparro Parada <sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Institución Agropecuaria Sede Santa  
Barbara  
rudth.chaparro@gmail.com

**Como citar:** Chaparro, R. (2022).  
Leer, un proceso incluyente en el aula  
multigrado. Educación y Ciencia, 26.  
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12999>

## Resumen

Este artículo reflexiona sobre la experiencia de enseñanza y aprendizaje de la lectura con niños considerados de inclusión en un aula multigrado. Se utilizó un enfoque cualitativo interpretativo. Los resultados muestran la importancia de aceptar la pluralidad de sentidos que puede tener un texto de acuerdo a la experiencia particular de cada niño al leer. Las prácticas de enseñanza aún no orientan la lectura como el disfrute de un espacio personal, sino que se basan en el diseño de estrategias lúdicas para la comprensión de significados, lo cual excluye la comprensión sobre las realidades, intereses y necesidades de los estudiantes.

**Palabras clave:** escuela primaria, práctica pedagógica, lectura, metodología, inclusión social.



Recibido: 17/06/2021 | Revisado: 19/04/2022  
Aprobado: 21/10/2022 | Publicado: 01/11/2022

## Reading is an **inclusive process** in the multigrade classroom

### *Abstract*

This article reflects on the experience of teaching and learning reading with children considered inclusive in a multigrade classroom. I used a qualitative interpretative approach. The results show the importance of accepting the plurality of meanings that a text can have according to the particular reading experience of each child. Teaching practices do not yet orient reading as the enjoyment of personal space but are based on the design of playful strategies for the comprehension of meanings, which excludes the understanding of the students' realities, inte

**Keywords:** elementary school, pedagogical practice, reading, methodology, social inclusion. rests, and needs.

### Introducción

En el aula multigrado confluyen niños de diferentes edades, niveles educativos, ritmos de aprendizaje, comportamientos, experiencias, condiciones físicas, estratos sociales y condiciones familiares. Estos son grupos pequeños en los que el docente debe adaptar su enseñanza según las condiciones particulares de los estudiantes, especialmente las vivenciadas a través de la lectura. Aprender a leer es esencial para cualquier aprendizaje, porque lleva a conocer situaciones planteadas desde múltiples perspectivas, convertidas en experiencias favorables para niños, niñas y maestros, sin discriminación alguna.

En los últimos años, especialmente después de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se ha venido promoviendo el modelo social<sup>1</sup> de la discapacidad, lo que ha hecho evidente la inclusión de estudiantes en el aula de clases y plantea diferentes retos para los maestros, como es el caso de la enseñanza de la lectura.

Los planteamientos que se presentan en este texto sobre la experiencia de leer y enseñar a leer en el aula multigrado se basan en tres perspectivas halladas en la literatura: la primera, investigaciones realizadas que ofrecen un panorama sobre las actitudes y los métodos utilizados por los maestros para asumir procesos inclusivos; la segunda, las barreras de aprendizaje encontradas para los procesos de lectura; y la tercera, el aula multigrado como escenario que favorece una metodología flexible para la inclusión de población diversa.

---

<sup>1</sup>El modelo social promueve la idea de la adaptación curricular al alumno en función de su ritmo de aprendizaje, sin que ello suponga exclusión del grupo, al tiempo que avanza en el concepto de evaluación del rendimiento en el sentido de no utilizar como criterio un grupo normativo, sino en función de los progresos individuales del propio alumno o alumna. En un principio, la persona con discapacidad se le adjudicaban calificativos relacionados con la enfermedad, luego con la invalidez, hasta llegar actualmente a la idea del sujeto con diversidad funcional y sujeto de derechos. De esta manera, el fracaso escolar se deja de atribuir a las condiciones individuales de los sujetos, como en los modelos anteriores, sino a las debilidades de la sociedad para hacer las adaptaciones necesarias para que gocen de sus derechos en igualdad de condiciones que los demás.

### *El maestro y los métodos inclusivos*

Los enfoques que han marcado las investigaciones sobre educación inclusiva en los últimos años han sido, principalmente, teorías de la educación, teorías sociológicas y teoría curricular. Sin embargo, en menor medida, también se han utilizado enfoques didácticos, pedagógicos, psicológicos, de la comunicación, antropológicos, filosóficos, de la salud y del desarrollo.

Específicamente en la implementación de estrategias de inclusión en el aula, en Sonora México, Valenzuela y otros (2015) identificaron los requisitos y recursos necesarios para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de educación primaria. Los autores encuentran que los docentes tienen una actitud favorable hacia la inclusión y proponen la impartición de clases, por parte de un profesor capacitado, dentro del aula ordinaria. En la práctica docente los maestros realizan adaptaciones curriculares, diagnósticos y evaluaciones; involucran en las actividades educativas a los padres de familia; y existe un trabajo colaborativo entre los estudiantes. Estas actividades son realizadas gracias a la voluntad de los profesores, lo que demuestra que las actitudes favorables permiten procesos inclusivos. Los autores proponen un esquema general para la inclusión educativa y concluyen que es necesario contar con recursos materiales, personales, metodología apropiada, organización y planificación.

La atención a la diversidad y la inclusión educativa requieren de las actitudes de los profesores, lo cual incide en la práctica docente y las interacciones cotidianas con el alumno y la comunidad educativa y hace evidente la necesidad de una adecuada formación en los docentes, alumnos, padres de familia y maestros de apoyo. Los procesos de inclusión requieren de un equipo multidisciplinario (especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etc.), reducción de alumnos en el aula con el fin de brindar educación de integral y de calidad e instalaciones y recursos adecuados como materiales didácticos, equipos y mobiliarios.

Los maestros, comúnmente, afirman no estar preparados para atender estudiantes en condición de discapacidad, sin embargo, es su deber y responsabilidad atender procesos de enseñanza-aprendizaje diversos y no simplemente esperar las capacitaciones. Respecto a las instituciones educativas, es necesario repensar la educación y más allá del cumplimiento de las normas hacer énfasis en la comunicación con el otro y el reconocimiento de las diferencias para, de esta forma, tener claridad sobre los intereses y necesidades de cada persona que conforma la comunidad educativa.

Sobre los procesos de inclusión educativa, Valenzuela y otros (2015) sugieren que eliminar las barreras del aprendizaje no solo depende de las estrategias didácticas que el docente pueda proveer, sino de ejecutar estrategias complementarias que favorezcan las actitudes de inclusión en profesores, alumnos y padres de familia.

Ello coincide con los resultados de Cheiner (2011), quien estudió las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Alicante (España). Se encontró que los profesores tienen una actitud favorable hacia la inclusión y los principios filosóficos que la sustentan, pero no poseen los suficientes recursos materiales y personales para ponerla en práctica, por ello, hacen un uso moderado de las prácticas inclusivas, siendo las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes las más aplicadas. Además, el profesorado de infantil y primaria usan más estrategias inclusivas que el profesorado de secundaria. Los maestros que son partidarios de la educación inclusiva y que tienen una actitud positiva hacia ella son los que utilizan con mayor frecuencia prácticas inclusivas, lo cual demuestra la relación directa entre actitud y vinculación en el aula.

En Colombia, Niño (2016) planteó determinar las dificultades cognitivas de los estudiantes del ciclo dos de educación básica en el colegio Brazuelos I.E.D, para generar estrategias inclusivas y una ruta pedagógica que las mitigue en una perspectiva de diversidad. Para ello, utilizó un enfoque cualitativo; diseñó talleres que dieran solución a las dificultades cognitivas presentadas; implementó estrategias inclusivas de enseñanza cooperativa, padrinos y madrinan, ambientes de aprendizaje y talleres de fortalecimiento. Su trabajo demostró el cambio de actitud de valores, mayor compromiso de mejora en la praxis diaria y procesos más efectivos. También, destaca que la escuela incide en las dificultades cognitivas de los estudiantes porque no propicia espacios ni metodologías de inclusión.

### *Barreras de aprendizaje en primaria: estrategias para su eliminación*

Habitualmente, las barreras se relacionan con las dificultades sociales, culturales y económicas de los estudiantes que les privan de una educación de calidad. De esta manera, el origen de las dificultades de inclusión ya no está sobre las personas con discapacidad, sobre lo que necesita o lo que le falta, sino que el origen de sus dificultades está en el contexto que les genera dichas barreras. En este sentido, no es la persona quien tiene que adaptarse al contexto, sino que es la sociedad la responsable de generar las adaptaciones necesarias para su inclusión.

Para López (2011) «las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad» (p. 42). Por lo tanto, las limitaciones al aprendizaje y la participación promueven una nueva forma de denominación de los estudiantes que las presentan y asisten a la escuela, quienes ahora son vistos como personas con barreras de aprendizaje. No obstante, el término «barrera de aprendizaje» puede ser visto por el maestro como algo que no le concierne, porque es responsabilidad del contexto y no de su interacción con el estudiante en el aula.

A continuación, se expondrán algunas investigaciones que toman el término de «barreras de aprendizaje» para explicar las situaciones en las que se encuentran los

estudiantes en el ámbito educativo, es preciso considerarlas en tanto que hablar de inclusión implica atender a dichos términos para analizar, entender y cuestionar el momento actual de la inclusión educativa.

En España, Estévez (2015) describió las condiciones organizativas y curriculares que son aplicadas por el profesorado de Educación Primaria, para comprobar si estas permiten una respuesta eficaz e inclusiva al alumnado con Déficit de Atención con Hiperactividad [TDA/TDAH]. Su planteamiento surge al observar que la intervención escolar tradicional con estudiantes TDA/TDAH consiste en la reducción de conductas disruptivas bajo un enfoque cognitivo conductual y fármacos, acciones que no producen efectos duraderos. Estévez plantea una pedagogía inclusiva que permita transformar las aulas en entornos educativos accesibles para todos, reconozca la diversidad y permita que los estudiantes aprendan juntos en la misma aula, ello en beneficio de la equidad social.

Respecto a lo anterior, Estévez (2015) identifica que el profesorado que participa en su estudio tiene creencias acordes a la cultura inclusiva e integran la diversidad en el diseño de clases y ejecución curricular. Las condiciones que favorecen la práctica docente inclusiva y ajustada a las necesidades educativas del alumnado con TDA/TDAH fueron: centros educativos que ponen valor a las diferencias, formación específica para atender la diversidad, práctica de investigación acción como método para generar la práctica, participación de las familias en el desarrollo escolar del estudiantes y dotación de espacios y materiales diversos.

La atención a la discapacidad y diversidad en el aula no solo es labor del docente, sino que implica a la familia, la institución educativa y los compañeros de clase. Las creencias favorables para la inclusión que tienen los docentes, permiten el desarrollo de currículos y materiales didácticos para apoyar el aprendizaje, lo cual disminuye las barreras de aprendizaje que presentan los estudiantes considerados de inclusión. Las perspectivas y actitudes positivas de la discapacidad en la escuela son características del contexto español, en Colombia existe un camino por recorrer, pues las creencias, condiciones y prácticas docentes respecto a las barreras de aprendizaje, la discapacidad y la diversidad son incipientes.

Altamar y Tamayo (2018) se interesaron en conocer cómo las docentes de básica primaria realizaban procesos de inclusión para la atención y participación de estudiantes con barreras en el aprendizaje. Esta investigación se desarrolló en los grados 1 a 3 de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo, de Pereira, y fue de corte etnográfico. Los resultados mostraron que los docentes hicieron adaptaciones curriculares que consistieron en implementar metodologías y estrategias para favorecer los procesos de atención, variar los contenidos disciplinares y hacer ajustes en la evaluación, sin embargo, manifiestan estar desesperanzados respecto al apoyo estatal; la falta de respaldo profesional permanente para lograr procesos de inclusión; la dificultad de atender a 40 estudiantes de forma simultánea, mientras se centran en

aquellos con barreras; y la escases de diagnósticos médicos que confirmen la patología evidenciada. Se hace necesario un trabajo mancomunado de docentes, profesionales de otras áreas y familias para implementar estrategias adecuadas al tiempo, las circunstancias y las condiciones de cada estudiante, lo cual asegura el reconocimiento de la diversidad y la diferencia.

### ***¿Existen barreras de aprendizaje en la lectura?***

En México, Palafox y otros (2017) implementaron el proyecto de mejora de la Maestría en Gestión Educativa del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en Sonora, con el fin de consolidar una comunidad educativa de práctica que vincule padres de familia de alumnos focalizados de una escuela primaria de la ciudad de Hermosillo. Lo anterior debido al rezago escolar en el proceso de lecto-escritura que presentaban algunos estudiantes.

Como resultado de esta intervención se obtuvo un incremento en la motivación y autoestima de los alumnos, debido al apoyo de sus padres en las actividades de lectura y escritura, lo cual constituyó nuevos ambientes de aprendizaje, y resultó efectivo en términos de participación de los estudiantes, quienes registraron una asistencia del 70%. Asimismo, los padres de familia comprendieron y apropiaron las perspectivas pedagógicas de la escuela, lo que forjó altas expectativas y confianza en sus hijos para aprender de manera corresponsable. En lectura hubo un avance del 42% de los alumnos focalizados; en escritura del 43%; se mejoró la comunicación y compromiso entre los docentes, padres de familia y directora, aspectos relevantes para mejorar la calidad.

Palafox y otros (2017) encontraron que las comunidades de práctica apoyaron a la reducción de las barreras de aprendizaje y participación de los alumnos focalizados. El elemento previo necesario para ello ha sido el cambio actitudinal de las familias y el aumento de expectativas sobre sus hijos. También se verifica que las actividades y estrategias más funcionales son aquellas de carácter lúdico, dinámico, enfocadas en los aprendizajes esperados de los estudiantes y que tomen en cuenta las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de todos. Estos resultados están acordes con lo enunciado por Altamar y Tamayo (2018) sobre la necesidad de involucrar a la familia como estrategia para la eliminación de las barreras de aprendizaje.

En otro contexto, el chileno, Hederra (2019) documenta un estudio de caso sobre el proceso de adquisición de lectura de una niña con dislalia del fonema y TDAH. Propone el desarrollo, testeo y evaluación de una estrategia psicopedagógica planteada bajo el Diseño Universal de Aprendizaje, que involucra a la estudiante en la elección libre del texto a leer, y al docente en el acompañamiento de la lectura y realimentación a través de preguntas de comprensión y vocabulario. De este trabajo se destaca la importancia de incentivar procesos lectores mediante textos de elección libre que generen gusto en los niños. Promover el interés y motivación del estudiante, puede aportar a la superación de un trastorno o dificultad de aprendizaje.

Es necesario que los docentes seleccionen los textos de acuerdo a los intereses de los estudiantes; asignen espacios adicionales para que los estudiantes lean de forma libre. De esta manera, el papel orientador del maestro será compartir su experiencia de lectura, contagiar a los estudiantes de su interés lector y diseñar actividades para construir sentidos, imaginar y aplicar lo leído.

De otra parte, en México, Hernández (2017) expone el caso de un niño de nueve años que presenta barreras para el aprendizaje, reportado con un muy bajo rendimiento en lectura y escritura. El niño vive en un ambiente poco propicio para el aprendizaje en el que hay bajo nivel socioeconómico y apoyo educativo. El caso fue apoyado por un año en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), pero no tuvo avances significativos, razón por la que se le valoró de nuevo. Se determinó que el menor tiene comprometidas las habilidades cognitivas de atención y memoria, lo que ha impedido que pueda acceder a los procesos de lectura y escritura. Se desarrolló un conjunto de actividades que buscaron favorecer distintos tipos de atención y de memoria, basadas en dibujos, trabajo en equipo, lectura y diálogo.

En Colombia, Rojas (2019) reflexionó acerca de las dificultades de aprendizaje en edad escolar, específicamente en estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Municipal Técnica Acción Comunal de Fusagasugá. La autora resalta que a las dificultades de aprendizaje tradicionalmente se les ha conocido como trastornos de carácter transitorio, cuya causa es cognitiva o emocional, estos son: TDAH, dislexia, inmadurez viso motriz, trastorno mixto en el aprendizaje, trastorno especial en la lectura y discalculia, trastorno por déficit de atención y concentración. Para los docentes, la inclusión de población con discapacidad intelectual y dificultades de aprendizaje, en su discurso, es una obligación moral y legal, pero en la práctica representa mayor acción, desgaste laboral y esfuerzo profesional para atenderlos, razón por la que estos estudiantes no logran recibir una educación pertinente y de calidad consecuente con sus necesidades individuales (Rojas, 2019).

Especialmente en la lectura, Rojas (2019) indica que los estudiantes con dificultades en esta área son tentados a faltar a clase y frecuentar compañías poco deseables, también son estudiantes que fracasan en leer un problema matemático o de ciencias. Se destaca la importancia de la participación de los padres de familia en el proceso educativo de una forma activa y no reactiva.

En la lectura y escritura, la teoría ha definido las dificultades de aprendizaje como trastornos de carácter transitorio cuya causa es cognitiva o emocional, es decir, son una condición del estudiante que se espera modificar con la intervención educativa. Esto contrasta con la visión del modelo social de la discapacidad, la cual destaca la necesidad de recibir apoyo profesional especializado de acuerdo a la condición de la persona, apoyos naturales y ajustes razonables por parte de maestros, padres, amigos y otros cuidadores (Schalock y Verdugo, 2002; 2012).

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad introdujo dos conceptos fundamentales para la inclusión educativa: 1. ajustes razonables; y 2. diseño universal (ONU, 2006). El primero corresponde a las modificaciones necesarias<sup>2</sup> para garantizar que las personas con discapacidad gocen de igualdad de condiciones respecto a sus pares, en los casos que lo requieran, sin que se imponga una carga desproporcionada o indebida. El segundo consiste en el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, sin que, en la mayoría de los casos, se requiera algún tipo de adaptación especializada.

La inclusión debe dejar de ser un camino trazado institucionalmente para reconocer, clasificar y proceder con ciertos estudiantes y transformarse para comprender la relación que existe entre ella y los estudiantes; se remite a la escucha de las vivencias singulares. Ello implica tomar distancia de posiciones que buscan respuestas universales, basadas en procedimientos externos al niño, que se remiten a especialistas para tratar las «falencias». La inclusión es preguntarse por lo que sucede con cada sujeto, no ver barreras de aprendizaje sino darles valor a las relaciones, tener la sensibilidad para escuchar al otro y procurar dar respuestas de acuerdo a las singularidades. La anterior es una mirada renovada en la que los sujetos dejan de ser vistos como diferentes.

### *El aula multigrado: una metodología flexible*

El Ministerio de Educación Nacional [MEN] define los modelos educativos flexibles como «propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional» (MEN, 2010, p. 9). El aula multigrado es una de estas propuestas de educación flexible centrada en el sector rural de difícil acceso, en el que se combinan estudiantes de por lo menos dos niveles y donde la heterogeneidad de edades y origen cultural se hace presente.

En Colombia, hace 45 años se ha desarrollado el modelo Escuela Nueva para las zonas rurales; son escuelas multigrado las cuales, a partir de guías que se han modificado con el tiempo, tienen el propósito de lograr que los estudiantes alcancen estándares básicos de competencias. Para el MEN, la escuela nueva es:

un modelo educativo porque presenta de una manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria) y una propuesta didáctica (cartillas con unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica). Estos componentes son coherentes entre sí y hacen de Escuela Nueva un modelo pertinente para atender necesidades del país; le permiten desarrollar algunas de las políticas, planes y proyectos sociales,

<sup>2</sup>Por ejemplo, señalizaciones en Braille, uso de gráficos, gestos, mímica, ubicación de mobiliario, ajustes en infraestructura, uso de software especializado, entre otros.



ofrecer educación básica completa con calidad y equidad y cumplir las metas de atención a los niños y niñas de la zona rural dispersa (MEN, 2010, p. 9)

Las guías que orientan la metodología Escuela Nueva han sido diseñadas a partir de principios pedagógicos que destacan el aprendizaje significativo, la interacción de maestros y estudiantes, la consideración y comprensión de los diferentes ritmos de aprendizaje, la evaluación permanente y la contribución de todas las áreas para el desarrollo de competencias. Con ello se pretende orientar al maestro al cumplimiento de propósitos establecidos en el currículo y en general el Proyecto Educativo Institucional, lo cual evidencia los intereses de las políticas estatales que dejan de lado la construcción del saber del maestro.

Los fundamentos de escuela nueva, como propuesta flexible que toma en cuenta la diversidad, particularidades y necesidades del sujeto que aprende, son una oportunidad para que el maestro revise sus propias propuestas pedagógicas y la relación con su labor docente.

En apariencia es sencillo aplicar las guías para enseñar la lectura en el aula multigrado con metodología escuela nueva, teniendo en cuenta que los niños y las niñas son sujetos activos. Sin embargo, es preciso que el maestro se pregunte sobre el proceso lector y la experiencia con cada estudiante, teniendo en cuenta los caminos que pueden seguir, así asumir un método establecido es insuficiente si pretendemos adoptar procesos de inclusión.

En el aula multigrado las docentes promueven la lectura bajo concepciones o modelos descendente, ascendente, interactivo y de comprensión, en los cuales enfatizan en el procesamiento de la información de la persona que lee, pasos a seguir, decodificación de palabras y textos, uso de recursos cognitivos, aspectos semánticos y sintácticos, entre otros, que dejan de lado el sentir de quien lee, su experiencia, la relación que puede establecer con el autor y el texto, aleja las posibilidades de resignificación, construcción de sentido, interpretación y transformaciones a partir de la lectura. Por lo tanto, los intereses de los estudiantes, las actitudes y las metodologías se encuentran marcadas por estas formas de ver la lectura, las cuales se alejan y limitan la experiencia lectora. Sin embargo, existen intenciones y actividades que buscan promover el gusto por la lectura a través de espacios, diversidad de textos y material visual. Este gusto se promueve desde los intereses de los estudiantes, más que por lo que el texto les pueda hacer pensar, sentir, imaginar o transformar.

Finalmente, es preciso analizar la relación del maestro con la lectura, su forma de comprender el lenguaje escrito y la forma como lo lleva a las prácticas escolares, ¿es una acción mecánica o repetitiva?, o una posibilidad para imaginar y estrechar lazos afectivos. La manera como plantea una secuencia didáctica está más allá de las guías, porque debe partir de la vida de los estudiantes. El acercamiento a los textos escritos y la necesidad de leerlos es un trabajo individual y a la vez social, como lo plantea la

escuela nueva, pero es la intervención del docente lo que proporciona sentido al que aprende.

## Conclusiones

La enseñanza de la lectura es un área fundamental en la labor docente en el aula multigrado, esta actividad genera espacios de diálogo entre los estudiantes y los docentes, que posibilita el encuentro con la diferencia desde las múltiples interpretaciones que se pueden dar a un texto, lo cual construye espacios para tener en cuenta al otro y el nosotros, a la vez que se vive una experiencia individual y colectiva que enriquece la idea de comprender un texto.

La lectura es un espacio o momento en el que no hay afán por entender, sino que existe paciencia para dejarse llevar por el texto. Las múltiples metodologías ideadas para abordar la lectura especialmente con estudiantes con dificultades o discapacidades, van desde la clasificación de cada dificultad, hasta el trabajo cooperativo, sin embargo, falta comprender al niño, niña o joven desde sus experiencias de vida, y no desde el método diseñado por el maestro, los diálogos con los estudiantes están lejos de relacionarlos con sus propias vidas, el docente al liberarse del cumplimiento del método, invita y se encarga de contagiar a los estudiantes por la experiencia de la lectura.

El aula multigrado tiene algunas ventajas y desventajas respecto a la enseñanza de la lectura. Por un lado, el manejo de varios grados ha generado un ambiente de colaboración entre los estudiantes, lo cual favorece los procesos de diálogo de experiencias de lectura, además que genera actitudes de integración de estudiantes con o sin discapacidad. Sin embargo, en el aula multigrado existe escasez de materiales didácticos, textos, bibliotecas y espacios de lectura variados; así mismo, la baja disponibilidad de equipos y conectividad genera limitaciones para implementar textos en video y audio.

## Referencias

- Altamar, A., y Tamayo, L. (2018). *Experiencias de las docentes de básica primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para la inclusión Educativa* [Manuscrito]. Especialización en pedagogía y desarrollo humano. Universidad Católica de Pereira. <http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/4852>
- Cheiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Estévez, B. (2015). *La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/41749>

- Hederra, V. (2019). *Estudio de caso sobre la adquisición de la lectura en niños y niñas con trastornos del aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad del Desarrollo]. <http://hdl.handle.net/11447/2969>
- Hernández, N. (2017). *Estudio de caso de un alumno con problemas de aprendizaje* [Tesis de Maestría, Universidad Panamericana]. <https://scripta.up.edu.mx/bitstream/handle/20.500.12552/3486/037047.pdf?sequence=1>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado* [Tomo I]. Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-340089\\_archivopdf\\_orientaciones\\_pedagogicas\\_tomoI.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf)
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Niño, B. (2016). *Estrategias inclusivas en el aula. Propuesta frente a las dificultades cognitivas en el ciclo dos de educación básica en el colegio Brazuelos I.E.D.* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/4231>
- Palafox, P., Murillo, G., y Esquivel, R. (2017, 20-24 de noviembre). *La formación de una comunidad educativa de práctica con padres de familia de alumnos focalizados en un contexto vulnerable, en educación primaria* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0830.pdf>
- Rojas, C. (2019). Dificultades de aprendizaje en edad escolar. *Pensamiento y Acción*, 26, 85-99. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento\\_accion/article/view/9846](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/9846)
- Schalock, R., y Verdugo, M. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Schalock, R., y Verdugo, M. (2012). *El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo*. Alianza.
- Valenzuela, B. A., Campa, R., y Guillén, M. (2015). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infigm.2014.2.a06>