



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con déficit de atención en un aula multigrado rural



Jessica Marlid López Muñoz*
María de los Ángeles Moncada Valencia*
Paula Liceth Patiño Sánchez*

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Infancias
Bogotá – Colombia
Febrero – 2026

*Jessica Marlid López Muñoz, Universidad Santo Tomás, Colombia, Licenciada en Pedagogía Infantil, Cvlac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002373118
Correo electrónico: jessica.munozlop@usantotomas.edu.co

*María de los Ángeles Moncada Valencia, Universidad Santo Tomás, Colombia, Psicóloga, Cvlac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000115800
Correo electrónico: maria.valenciamon@usantotomas.edu.co

*Paula Liceth Patiño Sánchez, Universidad Santo Tomás, Colombia, Licenciada en educación básica con énfasis en inglés, Cvlac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002374771
Correo electrónico: paula.sanchezpat@usantotomas.edu.co

Estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con déficit de atención en un
aula multigrado rural

Jessica Marlid López Muñoz

María de los Ángeles Moncada Valencia

Paula Liceth Patiño Sánchez

Docente: Carolina Montoya Mogollón Mg.

Johana Andrea Aguilar Agudelo Dra.

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Infancias

Bogotá – Colombia

Febrero – 2026

Resumen

El presente estudio tiene por objeto diseñar e implementar estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas que potencien el proceso de aprendizaje de estudiantes con déficit de atención en los grados tercero y cuarto de la Institución Educativa Crisanto Luque, sede San Luis, en el municipio de Filadelfia, Caldas. La intervención responde a la necesidad de transformar la práctica educativa en un contexto rural caracterizado por aulas multigrado y una diversidad socioeconómica, cultural y geográfica que limita la efectividad de metodologías convencionales como Escuela Nueva y el PIAR.

La problemática se sustenta en evidencias empíricas y diagnósticos neuropsicológicos, siguiendo los criterios del DSM-5 (American Psychiatric Association, 2022), que demuestran que las dificultades en la atención, la participación y el rendimiento académico impactan negativamente el desarrollo integral de los niños. Enmarcado en la línea de “formación docente”, el estudio se fundamenta en referentes teóricos como Papalia et al. (2023), Puche et al. (2021), Hidalgo y Arteaga (2021) y Hernández y Mendoza (2018), además de sustentar sus lineamientos en el Decreto 1421 del Ministerio de Educación Nacional (2017).

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo de investigación acción que interviene directamente en el aula mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de datos diagnósticos. Se espera identificar y sistematizar estrategias inclusivas que mejoren la atención, participación y aprendizaje, generando un modelo replicable en otros contextos educativos y fortaleciendo la formación docente.

Palabras claves: Déficit de atención, educación, infancias, estrategias.

Abstract

The purpose of this study is to design and implement inclusive and adaptive pedagogical strategies that enhance the learning process of students with attention deficit in the third and fourth grades of Crisanto Luque Educational Institution, San Luis campus, in the municipality of Filadelfia, Caldas. The intervention responds to the need to transform educational practice in a rural context characterized by multi-grade classrooms and a socioeconomic, cultural, and geographic diversity that limits the effectiveness of conventional methodologies such as Escuela Nueva and PIAR.

The problem is supported by empirical evidence and neuropsychological diagnoses, following the criteria of the DSM-5 (American Psychiatric Association, 2022), which demonstrate that difficulties in attention, participation, and academic performance negatively impact children's comprehensive development. Framed within the "teacher training" line, the study is based on theoretical references such as Papalia et al. (2023), Puche et al. (2021), Hidalgo and Arteaga (2021), and Hernández and Mendoza (2018), in addition to supporting its guidelines in Decree 1421 of the Ministry of National Education (2017).

Methodologically, a qualitative action research approach is adopted, directly intervening in the classroom through participant observation, semi-structured interviews, and diagnostic data analysis. The aim is to identify and systematize inclusive strategies that improve attention, participation, and learning, generating a replicable model in other educational contexts and strengthening teacher training.

Keywords: Attention deficit, education, childhoods, strategies.

Tabla de contenidos

Introducción	7
Capítulo 1 - Contextualización de la problemática	10
1.1 Problema de la investigación	10
1.2 Objetivos	13
1.3 Justificación	14
Capítulo 2 - Fundamentos de la Investigación	16
2.1 Antecedentes	16
2.2 Marco teórico-conceptual	24
2.3 Marco legal y/o normativo	54
Capítulo 3 - Aspectos metodológicos de la investigación	58
3.1 Tipo de estudio	58
3.2 Población	60
3.3 Fases metodológicas	62
3.4 Técnicas para la recolección de datos	66
3.5 Técnicas para el análisis de datos	69
3.6 Consideraciones éticas y de integridad científica	71
Capítulo 4 - Análisis e Interpretación de resultados	73
4.1 Análisis descriptivo e interpretativo	74
4.2 Síntesis de Limitaciones e Innovación del estudio en contexto	95
4.3 Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones	97
4.4 Matriz DOFA y síntesis del análisis	100

Capítulo 5 - Conclusiones	104
5.1 Resultados	108
Referencias bibliográficas	109
Anexo 1 Evidencias del portafolio	114
Anexo 2 Instrumento 1 Matriz de observación.....	114
Anexo 3 Instrumento 2 Entrevista Semiestructurada	114
Anexo 4 Instrumento 3 Grupo Focal	114
Anexo 5 Instrumento 5 Matriz DOFA.....	114
Anexo 6 Intervenciones	114

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un pilar esencial para garantizar el desarrollo integral de la infancia, especialmente en contextos rurales donde las condiciones socioeconómicas, culturales y geográficas imponen desafíos particulares. En este sentido, la presente investigación se enfoca en el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras, inclusivas y adaptativas que potencien el proceso de aprendizaje en estudiantes con déficit de atención en un aula multigrado. La problemática se identifica en la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque, ubicada en Filadelfia, Caldas, donde, a pesar de la implementación de metodologías convencionales (como el modelo Escuela Nueva y el Plan Individual de Ajustes Razonables - PIAR), se observa un bajo rendimiento académico en los alumnos de tercer y cuarto grado.

Dicha situación refleja el interés de esta investigación en la necesidad de comprender y atender las tensiones pedagógicas que emergen en el aula multigrado rural, particularmente cuando convergen prácticas educativas estandarizadas y necesidades educativas específicas, como las asociadas al déficit de atención. Puesto que, en este escenario la atención a la diversidad no solo implica la aplicación de lineamientos



inclusivos, sino la construcción de estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan de manera efectiva a las particularidades de los estudiantes.

Desde el campo académico, además, es menester profundizar en la revisión y discusión de teorías sobre el aprendizaje —considerando enfoques como el constructivismo, la teoría de las inteligencias múltiples y las contribuciones del cognitivismo— que han venido sustentando el análisis de los procesos de aprendizaje. Autores como Hernández y Mendoza (2018), Papalia et al. (2023), Puche et al. (2021) y Hidalgo y Arteaga (2021) destacan que la atención individualizada y la adaptación curricular son elementos clave para promover un aprendizaje significativo. Por otro lado, en el ámbito práctico, la realidad de la educación rural demanda intervenciones que no solo diagnostiquen las brechas existentes, sino que propongan soluciones concretas y replicables para transformar la experiencia educativa. En este contexto, el rol del docente se reconceptualiza; ya no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que se redimensiona como agente fundamental de cambio y transformación social, capaz de diseñar y aplicar estrategias pedagógicas acordes con las necesidades específicas de sus estudiantes.

La propuesta resulta novedosa por su potencial para sistematizar y transferir como un conjunto de estrategias de intervención replicables en otros escenarios educativos con condiciones similares. A través de la integración de diagnósticos neuropsicológicos brindados por las familias de la población objeto de investigación en la Institución Educativa Crisanto Luque. El proyecto pretende no solo mejorar los procesos de atención y rendimiento académico en los estudiantes, sino también fortalecer la formación docente, en tanto que el componente humano sea uno de los ejes centrales del entorno educativo. Así,



se podrá alinear con las directrices establecidas en el Decreto 1421 del Ministerio de Educación Nacional (2017) y en los marcos teóricos que abogan por una educación inclusiva y diferenciada.

Para abordar la problemática planteada, se adopta un enfoque cualitativo con orientación hacia la investigación-acción. Esta metodología se fundamenta en la realización de observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas a docentes y reuniones con los actores clave (familia y comunidad), así como en el uso de instrumentos diagnósticos validados que permitan identificar las dificultades atencionales presentes en los estudiantes. La investigación-acción, tal como la describen autores como Hidalgo y Arteaga (2021), se caracteriza por su naturaleza cíclica y reflexiva, en la que la intervención se diseña, implementa, evalúa y ajusta continuamente con miras a lograr mejoras sustanciales en la práctica educativa. Este conjunto de planeaciones permite intervenir directamente en el entorno, generar conocimiento práctico y facilitar la propuesta de estrategias que sean a la vez innovadoras y replicables.

De este modo, se ofrece una visión integral del proceso de investigación, articulando la teoría y la práctica para generar estrategias que respondan efectivamente a los desafíos del déficit de atención en contextos rurales, principalmente en aulas multigrado. Además, esta propuesta no solo busca fortalecer los procesos educativos para la Institución Educativa Crisanto Luque, sino también puede ser vista como un conjunto de herramientas que puede ser adaptadas y replicadas en otros escenarios, contribuyendo a la transformación educativa y a la formación docente en contextos educativos que requieren favorecer las necesidades atencionales de sus estudiantes contemplando las diferencias y

ritmos individuales de aprendizaje, así como adaptándose a las necesidades particulares de los contextos.

Capítulo 1 – Contextualización de la problemática

El déficit de atención en niños y niñas es un tema complejo y multifacético que, a través del tiempo, ha generado interés en la comunidad educativa, en la cual, siguiendo los criterios del DSM-5 (American Psychiatric Association, 2022), demuestran que las dificultades en la atención, la participación y el rendimiento académico impactan negativamente el desarrollo integral de los niños. Así mismo, diferentes estrategias pedagógicas buscan dar un impacto positivo contemplado desde el marco de la educación inclusiva y contextos rurales enfatizando con ello el rol del docente.

Es por ello que, este capítulo plantea una investigación-acción, tal como la describen autores como Hidalgo y Arteaga (2021), con una naturaleza cíclica y reflexiva, en la que la intervención se diseña, implementa, evalúa y ajusta continuamente con miras a lograr mejoras sustanciales en la práctica educativa. Además, este capítulo expone el contexto rural y las dificultades que enfrentan estudiantes con déficit de atención. Se



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

destacan los factores sociales, educativos y familiares que afectan su aprendizaje, y se plantea la necesidad de estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a esta realidad.

1.1. Problema de Investigación

El aula multigrado de la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque, en el municipio de Filadelfia, Caldas, es el escenario donde se manifiesta una problemática que incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, se identifican dificultades significativas en la atención de estudiantes de los grados tercero y cuarto, quienes presentan bajo rendimiento académico. Las dificultades se evidencian en la falta de mantener la concentración, seguir las instrucciones de manera adecuada y participar activamente en las actividades del aula. Por ejemplo, en asignaturas específicas como ciencias exactas, humanas y sociales, se mantiene por lapsos de tiempo no mayores a ocho minutos, lo que genera interrupción de las dinámicas escolares e implican para el docente el replanteamiento de las actividades trazadas.

Esta realidad se ve agravada por el carácter heterogéneo de las aulas multigrado, donde se agrupan estudiantes con diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, algunos con diagnóstico que requieren de apoyos y estrategias individuales, y otros en proceso para determinar si poseen algún desafío relacionado con una condición o discapacidad.

Igualmente, el entorno rural en el que se ubica la institución presenta condicionamientos sociales, culturales y educativos que limitan el acceso a recursos didácticos y a una formación especializada en educación inclusiva. Así, tanto la escasez de materiales adaptados como la falta de capacitación continua para los docentes constituyen





UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

obstáculos adicionales para atender de manera diferenciada a estudiantes con déficit de atención.

La población objeto del proceso de investigación se localiza en la Institución Educativa Crisanto Luque del municipio de Filadelfia, Caldas, sede San Luis, donde se encuentra el aula multigrado de tercero y cuarto con alrededor de trece estudiantes, sus familias que residen en el contexto rural, el rector, la coordinadora, la orientadora escolar y el docente de grupo, los sujetos involucrados en la problemática planteada de déficit de atención en total son cinco niños y niñas (con edades que oscilan entre los 8 y 10 años) que manifiestan características de inatención y baja motivación, evidenciándose que a pesar del compromiso del docente de aula y la implementación de estrategias tradicionales, se encuentran limitaciones para personalizar la enseñanza en función de las necesidades individuales. Este grupo de actores interactúa en un contexto que, a la vez, refleja factores socio-culturales (por ejemplo, la influencia de la comunidad y el apoyo familiar) y estructurales (como la infraestructura y disponibilidad de recursos educativos), los cuales influyen de manera decisiva en los resultados académicos.

Diversos referentes teóricos fundamentan la pertinencia de abordar esta problemática. Por ejemplo, Papalia et al. (2023) y Puche et al. (2021) sostienen que la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales es esencial para el éxito del aprendizaje, especialmente en contextos de diversidad. Asimismo, Hidalgo y Arteaga (2021) destacan el rol del docente como agente de cambio, enfatizando la importancia de identificar tempranamente las dificultades atencionales y aplicar enfoques pedagógicos adaptativos. Por su parte, el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2022) define el déficit de atención como un “patrón persistente de inatención” que afecta





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL, BOGOTÁ—

significativamente el desempeño en ámbitos académicos y sociales, reforzando la urgencia de propuestas de intervención inclusivas.

Con base en esta realidad, la pregunta que guiará la investigación es: **¿Qué estrategias pedagógicas innovadoras, inclusivas y adaptativas pueden optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes del aula multigrado rural, con mayor impacto en las y los niños con déficit de atención, de la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque?**

De tal forma, se aborda una cuestión relevante en el campo de la educación inclusiva en contextos rurales, además se consideran los recursos disponibles para diseñar e implementar una intervención que aporte nuevas perspectivas en la práctica educativa.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas que potencien el proceso de aprendizaje de niños y niñas con déficit de atención en los grados tercero y cuarto, en la sede San Luis, de la Institución Educativa Crisanto Luque del municipio de Filadelfia, Caldas.

1.2.1.1 Objetivos específicos

- Caracterizar las condiciones actuales en el aula multigrado de la sede San Luis, con énfasis en las manifestaciones del déficit de atención en los estudiantes de tercero y cuarto grado.





- Analizar los métodos y estrategias implementados por los docentes de la Institución Educativa Crisanto Luque, considerando las prácticas del aula multigrado y la inclusión de estudiantes con déficit de atención.
- Proponer alternativas pedagógicas inclusivas y contextualizadas que respondan a las necesidades particulares del grupo estudiado, y que promuevan su participación significativa en el proceso de aprendizaje.

1.3 Justificación

La presente investigación se orienta a desarrollar e implementar estrategias pedagógicas inclusivas para mejorar el proceso de aprendizaje de niños y niñas con déficit de atención en los grados tercero y cuarto de la Institución Educativa Crisanto Luque, sede San Luis, en el municipio de Filadelfia. En un contexto rural de gran diversidad cultural, histórica y productiva, esta propuesta responde a la predominante necesidad de adaptar la práctica pedagógica a un entorno multigrado que, por sus características socioeconómicas y educativas, demanda enfoques diferenciados. La investigación se enmarca en la línea de “formación docente” y se fundamenta en los lineamientos del Decreto 1421 del Ministerio de Educación Nacional (2017).

En este orden de ideas, es primordial determinar las condiciones actuales del aula multigrado, con ello se hace necesario manifestar que las familias de los cinco estudiantes que presentan características de inatención suministraron a la Institución Educativa pruebas neuropsicológicas y diagnóstico por equipo médico interdisciplinar, que sustenta déficit de atención. Este proceso permite comprender el fenómeno desde una mirada integral, evitando



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

interpretaciones que reduzcan las necesidades propias de los estudiantes, reconociendo así la caracterización propia del aula desde sus diferencias y la necesidad de implementar estrategias novedosas enmarcadas en los principios de la educación inclusiva, desde el decreto 1421 de 2017: calidad, diversidad, pertinencia, participación y equidad.

A partir de esto, el proyecto propone el diseño de un conjunto de estrategias de intervención pedagógica inclusivo y adaptativo, el cual, elaborado en el marco de la investigación, implementa estrategias pedagógicas orientadas a potenciar el aprendizaje de los estudiantes con déficit de atención, generando un conjunto de prácticas inclusivas que aportan tanto a la formación docente, como a la construcción de conocimiento enmarcado en la neurodiversidad en contextos rurales y multigrado. Este aporte se fundamenta en teóricos como Hernández y Mendoza, 2018; Papalia et al., 2023, lo que otorga al modelo un carácter flexible y transferible, posibilitando su aplicabilidad en otros entornos educativos con condiciones socioeducativas similares y promoviendo el intercambio de buenas prácticas.

Además, la investigación adquiere especial relevancia al favorecer el fortalecimiento del rol docente, al promover espacios de reflexión pedagógica y diálogo profesional propios de la investigación–acción. Este proceso impulsa la actualización permanente y la innovación en la enseñanza, aspectos clave para la construcción de comunidades educativas inclusivas.

Indagar en esta realidad es relevante, ya que la falta de estrategias adecuadas no solo afecta el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también limita su desarrollo social y emocional. Por ello, se espera que la implementación de estas estrategias contribuya a mejorar la atención, la participación y el aprendizaje, generando modificaciones en las prácticas pedagógicas, que puedan ser transferidas a otras comunidades y reforzando, de esta manera, una educación equitativa y de calidad.



Capítulo 2 – Fundamentos de la investigación

En los fundamentos y antecedentes teóricos, se sustenta la investigación sobre estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con déficit de atención en contextos rurales, a través de una revisión detallada de estudios regionales, nacionales e internacionales. En ellos se evidencia la urgencia de adaptar las prácticas educativas a las particularidades de los niños y niñas que enfrentan dificultades atencionales. Este apartado no solo contextualiza la problemática desde diversas perspectivas académicas, sino que también destaca el papel transformador del docente, la importancia del entorno familiar y comunitario, y el marco legal que respalda la educación inclusiva en Colombia. Así, se crean cimientos que permitan diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y efectivas que respondan a los desafíos del aula multigrado rural.

2.1 Antecedentes

Las estrategias pedagógicas son acciones educativas para facilitar no solo el diseño curricular, sino también para considerar el entorno, las concepciones, las expectativas y necesidades de los diferentes escenarios académicos (docentes, padres de familia, los



mismos estudiantes), buscando así una experiencia significativa en el aprendizaje a través de herramientas empleadas en el aula; si a estas se les agrega el criterio diferencial de déficit de atención, requiere que las niñas y niños cuenten con un mayor apoyo y seguimiento. Citando a Artega y Hidalgo (2021): “Existen diversas estrategias de aprendizaje para optimizar la calidad de la enseñanza en este tipo de estudiantes, las cuales fomentan la interacción y la comunicación de los niños con el profesor” (p.2). Donde se reitera el papel fundamental del docente en el transito escolar del niño o niña, así como el impacto ocasionado en el desarrollo integral.

A partir de la revisión y análisis de los siguientes antecedentes que han servido de sustento teórico, a propósito de la investigación, permiten situarla en el campo de la educación inclusiva y rural. Ahora, estos se estructuran en tres niveles: internacionales, nacionales y regionales, lo que posibilita identificar tendencias globales, aproximaciones desarrolladas en el contexto colombiano y estudios cercanos al entorno educativo en cuestión.

2.1.1 Antecedentes a nivel internacional

(Sotomayor et al., 2024) presentan una investigación que analiza las estrategias más utilizadas para lograr la inclusión efectiva de estudiantes con TDAH. A partir de una revisión sistemática de 85 artículos publicados entre enero de 2018 y marzo de 2024 en bases de datos como Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet, ResearchGate y Google Académico, se empleó una metodología cualitativa con enfoque narrativo y declaración PRISMA. Los resultados evidencian una alta prevalencia de estudiantes con TDAH en el sistema escolar latinoamericano, asociada al bajo rendimiento académico por dificultades de concentración,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

memoria y motricidad. Sin embargo, el uso de tecnologías de la información, videojuegos y realidad aumentada ha mejorado significativamente el desempeño y la motivación de los estudiantes, reduciendo el uso de fármacos y mejorando su calidad de vida. En este contexto, la investigación subraya la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas inclusivas en países como Colombia, donde los índices de prevalencia siguen siendo elevados.

Por su parte, Arias (2023) en *Habilidades Sociales y el Déficit de Atención por Hiperactividad en Estudiantes del Nivel Primaria de la Institución Educativa N.º 7078 “Virgen de Chapi”, Lurín, 2022*, analiza la relación entre habilidades sociales y TDAH. Con un enfoque cuantitativo, aplicó escalas de medición a estudiantes diagnosticados y procesó los datos mediante estadística descriptiva y correlacional (SPSS). Los resultados muestran una correlación negativa moderada: a mayor presencia de manifestaciones de TDAH, menor desarrollo de habilidades sociales, lo que afecta la integración y el rendimiento académico. Este estudio resalta la importancia de estrategias pedagógicas inclusivas, formación docente continua, apoyo familiar y adaptaciones curriculares acordes al contexto rural.

Por último, Hernández (2022), en *Desarrollo de estrategias para la atención e inclusión de alumnos con trastornos de déficit de atención e hiperactividad en una escuela telesecundaria*, busca desarrollar y evaluar estrategias pedagógicas en zonas rurales. Con metodología cualitativa y diseño de estudio de caso, implementó recursos visuales, rutinas claras y técnicas de autorregulación. Los resultados evidencian mejoras en atención, comportamiento y rendimiento, así como mayor participación e interacción escolar. La

investigación resalta la necesidad de formación docente y de estrategias innovadoras adaptadas al contexto para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

2.1.2 Antecedentes a nivel nacional

En Colombia, diversas investigaciones han abordado la educación inclusiva en contextos rurales. (Cuéllar et al., 2024) analizaron su implementación desde una perspectiva intercultural en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, en Casanare, mediante una metodología cualitativa. Los hallazgos evidenciaron que la mayoría de los docentes aplican prácticas inclusivas de manera empírica, sin la capacitación necesaria para realizar adaptaciones curriculares. El estudio resalta la necesidad de metodologías flexibles, actitudes positivas y estrategias innovadoras que promuevan un aprendizaje equitativo y de calidad. Aunque el déficit de atención no se considera una discapacidad, se subraya la importancia de estrategias pedagógicas que garanticen una educación inclusiva en contextos rurales.

Por su parte, (Jiménez et al., 2024) exploraron la relación entre la atención y la memoria en estudiantes de básica primaria de instituciones rurales de Boyacá, mediante un estudio cuantitativo de corte transversal. Los resultados mostraron una relación significativa de estos procesos con la edad y el grado escolar, pero no con el sexo, evidenciando un menor rendimiento en comparación con la población urbana. Estos hallazgos se relacionan con categorías clave como infancia, educación y ruralidad, destacando la necesidad de fortalecer las condiciones de aprendizaje en zonas rurales.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Mora (2019) investigó la relación entre la actitud docente y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas con estudiantes con discapacidad intelectual en el Colegio Rural Pasquilla, Bogotá. A través de un enfoque cualitativo, concluyó que la actitud de los maestros influye significativamente en la eficacia de las prácticas inclusivas, reafirmando la importancia de la formación docente y el reconocimiento de la diversidad en el aula.

Por último, Muñoz y Quijano (2019) plantearon la pregunta: *¿Qué estrategias pedagógicas se pueden diseñar para manejar la atención dispersa y mejorar el aprendizaje de los niños diagnosticados con déficit de atención en aulas multigrado de la Institución Educativa Técnica María Auxiliadora?* Su estudio cualitativo dio como resultado una guía basada en los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje, con actividades adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Este trabajo aporta estrategias aplicables para la atención dispersa en contextos rurales, contribuyendo al diseño de prácticas inclusivas y contextualizadas.

2.1.3 Antecedentes a nivel regional

Sánchez (2024) investigó *La discapacidad cognitiva desde la inclusión pedagógica en la ciudad de Manizales, Caldas*, con el objetivo de comprender el trabajo desarrollado en torno a la discapacidad cognitiva en instituciones educativas y a nivel documental. Con un enfoque cualitativo y hermenéutico, basado en narrativas individuales y colectivas, la investigación concluyó que la inclusión pedagógica efectiva requiere una comprensión profunda de las experiencias personales y contextuales de los estudiantes. Se identificaron como elementos clave la adaptación curricular, la formación docente, el apoyo familiar y los entornos de aprendizaje inclusivos. Este referente destaca la relevancia de una





UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

pedagogía alternativa centrada en las particularidades del estudiante, útil para abordar el déficit de atención y mejorar el rendimiento académico mediante estrategias innovadoras y entornos educativos integradores.

López (2022), en *Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas, Colombia*, analizó las percepciones y vivencias de los docentes rurales frente a su práctica pedagógica y su relación con el entorno sociocultural. Con un enfoque cualitativo y perspectiva etnográfica, aplicó entrevistas, observaciones y análisis documental. Los resultados evidencian que los docentes enfrentan limitaciones de recursos e infraestructura, pero muestran resiliencia y creatividad en la adaptación de estrategias innovadoras y contextualizadas. Se resalta la estrecha relación entre la escuela y el entorno rural, que favorece una educación significativa y situada. Este estudio aporta al eje temático al subrayar la importancia de fortalecer la formación docente, reconocer las experiencias del profesorado rural y promover la colaboración familiar y comunitaria como factores clave en la mejora de la calidad educativa y la atención a estudiantes con dificultades de aprendizaje o déficit de atención.

Luego, Cañaveral (2018), en *La lúdica como estrategia para la convivencia y el aprendizaje de niñas y niños con capacidades educativas diversas de la Institución Educativa La Gran Colombia, sede A, Manizales*, destacó el valor de la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas desde la diversidad. Su investigación, con enfoque mixto y metodología de investigación-acción participativa, empleó cuestionarios, cartografía social, encuestas y actividades lúdicas. Los resultados demostraron que el uso de juegos, danzas, dibujo y cuentos potencia las habilidades artísticas y motoras de los estudiantes, mejora la



convivencia escolar y fomenta valores como el respeto y la tolerancia. Este estudio reafirma la eficacia de la lúdica como herramienta pedagógica para promover inclusión, desarrollo integral y convivencia positiva.

A propósito del eje temático y contexto investigado, se evidencian los desafíos de enseñar en un aula multigrado rural, donde confluyen distintas edades, ritmos y estilos de aprendizaje. En este escenario, los antecedentes teóricos revisados y analizados, aportan una imperiosa necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las características individuales de los estudiantes, especialmente aquellos con déficit de atención, cuyos bajos niveles de concentración y participación exigen enfoques flexibles e inclusivos.

Las teorías sobre atención, motivación y aprendizaje permiten entender que las dificultades no se limitan al estudiante, sino que están ligadas al contexto escolar y a las condiciones del entorno. Así, los docentes enfrentan el reto de transformar las metodologías tradicionales en experiencias de aprendizaje significativas, donde la diversidad sea asumida como una oportunidad y no como un obstáculo. Los antecedentes coinciden en señalar el papel esencial del docente como mediador del aprendizaje, capaz de generar ambientes que estimulen la curiosidad, la autonomía y la participación.

De esta forma, la relación entre los antecedentes y el contexto se basa en la posibilidad de articular teoría y práctica para fortalecer la calidad educativa. Los fundamentos teóricos ofrecen las bases para diseñar estrategias adaptativas, mientras que el contexto rural de San Luis proporciona el escenario idóneo donde dichas estrategias pueden cobrar sentido. En última instancia, esta conexión reafirma que la inclusión no depende solo de recursos materiales, sino del compromiso humano y pedagógico de quienes creen



en una educación capaz de reconocer la diferencia y convertirla en fuente de aprendizaje para todos.

2.2 Marco teórico-conceptual

El presente marco teórico-conceptual se fundamenta en la necesidad de comprender la interseccionalidad de los procesos educativos rurales e inclusivos, particularmente en aulas multigrado, donde la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje constituye una condición estructural del proceso educativo. Pereyra y Valente (2024)., en su artículo donde relacionan los procesos de enseñar y el aprendizaje en las intersecciones entre Educación Especial y Educación Rural, argumentan “la diversificación resulta inherente al aula plurigrado, dando lugar al abordaje de diferentes contenidos, considerando diversas formas de apropiación, así como estrategias de enseñanza diferenciadas” (p.18).

La revisión de la literatura permite articular diversas perspectivas teóricas que dialogan entre sí, desde los enfoques constructivistas y del aprendizaje significativo, hasta las implicaciones de la interseccionalidad:

En particular, en las intersecciones con la educación especial. Entendemos que encierra una gran potencialidad y ofrece importantes contribuciones a los procesos de inclusión educativa, ya que tanto el aula plurigrado como la educación especial



demandan prácticas pedagógicas diversificadas, que puedan abordar en simultáneo múltiples procesos de enseñanza y de aprendizaje (Pereyra y Valente, 2024, p.18).

Autores como Papalia et al. (2023) y Puche et al. (2021) coinciden en señalar que el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños está profundamente mediado por el contexto, lo que exige prácticas pedagógicas sensibles a las diferencias individuales. De tal modo, la adaptación de estrategias pedagógicas se presenta como un elemento clave para favorecer el éxito académico y el bienestar de los estudiantes, especialmente en escenarios heterogéneos como las escuelas rurales multigrado.

Desde esta perspectiva, el paradigma de la neurodiversidad ofrece un marco interpretativo que desplaza las miradas deficitarias y limitantes, reconociendo las diferencias neurológicas como parte de la variabilidad humana. Este enfoque posibilita repensar la educación inclusiva como un proceso relacional y contextual, en el que las barreras no residen exclusivamente en el estudiante, sino en las condiciones del entorno escolar, familiar e institucional.

2.2.1 Educación

La educación es la formación permanente, personal, cultural y social que se construye sobre una concepción expansiva de la persona humana, la dignidad, los derechos y los deberes. (MEN, 2024, p.1), entrelazando el pasado, el presente y el futuro, en el que el objetivo principal es transmitir el conocimiento cultural, empoderar a las personas, formar nuevas generaciones y transformar la sociedad. Según Banclas, E., (2018), la educación se centra en el desarrollo integral, porque no se trata solo de adquirir hechos, información,



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

sino que se centra en el progreso de las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y creativas. Desde este punto de vista, educar constituye crear y promover condiciones para el crecimiento de capacidades, la participación activa y la construcción de significado en los contextos donde interactúan los individuos.

Así, pensar la educación desde una perspectiva contextualizada implica cuestionar modelos homogéneos y estandarizados, y avanzar hacia propuestas que consideren las diferencias individuales, las trayectorias de vida y las condiciones del entorno. Esta comprensión resulta primordial para analizar los procesos educativos en escenarios específicos, como los contextos rurales, donde las dinámicas escolares presentan características propias que inciden directamente en la enseñanza y el aprendizaje.

2.2.1.1 Educación rural

La educación rural se desarrolla en contextos caracterizados por condiciones geográficas, sociales, económicas y culturales particulares, que repercuten de manera significativa en la organización escolar y en las prácticas pedagógicas. A diferencia de los entornos urbanos, las instituciones educativas Crisanto Luque enfrenta limitaciones en infraestructura, acceso a recursos didácticos, conectividad y acompañamiento institucional, lo que exige al docente una mayor capacidad de adaptación y creatividad en el diseño de estrategias de enseñanza. De acuerdo con López Trujillo (2022), la escuela rural se caracteriza por dinámicas pedagógicas que responden a realidades específicas, donde el docente asume múltiples roles y adapta su práctica a las posibilidades y limitaciones del entorno. Por otro lado, uno de los rasgos más representativos de la educación rural es la



presencia de aulas multigrado, en las cuales interactúan estudiantes de diferentes edades, niveles y ritmos de aprendizaje en un mismo espacio educativo.

Esta modalidad, aunque representa un reto para la planificación docente, también posibilita la implementación de estrategias colaborativas, el aprendizaje entre pares y la construcción de ambientes de aprendizaje más dinámicos y participativos. Continuando con López Trujillo (2022), estas prácticas requieren una comprensión del contexto y una planeación pedagógica que articule los saberes escolares con las necesidades de vida de los estudiantes.

Por ejemplo, es en la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque donde se organiza la educación rural en un entorno geográficamente disperso, donde las viviendas están situadas en áreas remotas y de difícil acceso, por lo tanto, no se puede realizar un transporte adecuado. Además, las limitaciones de acceso infraestructural y tecnológico afectan el proceso de asistencia general, así como las condiciones de comunicación y apoyo escolar. Esto dificulta mantener un seguimiento académico y una cooperación oportuna entre maestros, estudiantes y familias. Las condiciones socioeconómicas, generalmente vinculadas a trabajos en la agricultura, dirigirán tanto los horarios de las familias como su participación en la vida académica. La realidad de tales actividades económicas en este entorno es que estas cosas están impulsadas por la producción, los padres tienen muy poca disponibilidad para involucrarse con sus hijos, y algunos estudiantes aprenden estos sistemas a una edad muy temprana. Al mismo tiempo, la comunidad tiene valores tradicionales, como el trabajo cooperativo, el respeto por la tierra y el conocimiento empírico del mundo natural que informan la experiencia y el modo de práctica del aprendizaje. Debido a que la educación desde la "tradición" es una barrera para



el aprendizaje de los estudiantes, podemos ver en un ejemplo la falta de credibilidad de otros tipos de educación que realmente toman en cuenta las necesidades de los niños, los estudiantes.

En este orden de ideas, la sede San Luis evidencia la necesidad de una mirada pedagógica que trascienda las estrategias homogéneas y estandarizadas, y que reconozca la heterogeneidad como una característica constitutiva del aula.

2.2.1.2 Aula multigrado rural

El aula multigrado es una de las formas organizativas predominantes en la educación rural, especialmente en territorios donde la dispersión geográfica y la baja densidad poblacional condicionan la estructura escolar. Este tipo de aula exige una planificación pedagógica flexible y una gestión del tiempo, los contenidos y las actividades acorde con la heterogeneidad del grupo. Según Cuellar et al. (2024), el aula multigrado no debe entenderse únicamente como una solución administrativa, sino como un escenario pedagógico con potencial para favorecer aprendizajes significativos cuando se reconoce la diversidad como eje central del proceso educativo.

A su vez, el aula multigrado demanda del docente un rol activo como mediador del aprendizaje, capaz de articular estrategias diferenciadas que respondan a los distintos niveles de desarrollo, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes. Esta dinámica implica diseñar actividades simultáneas, promover el aprendizaje colaborativo y favorecer la autonomía, aprovechando las interacciones entre los estudiantes como recurso pedagógico. Así mismo, la enseñanza en aulas multigrado rurales requiere integrar los

saberes del contexto y la experiencia cotidiana de los estudiantes, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y el entorno sociocultural.

En la sede San Luis, el aula multigrado tiene una forma organizativa derivada de la baja densidad poblacional del sector y de la necesidad de optimizar los recursos docentes disponibles. Puesto que, en un mismo espacio interactúan estudiantes de diferentes edades y grados escolares, lo que exige una planificación simultánea de contenidos, tiempos y actividades diferenciadas. Esto, a su vez, implica que el docente distribuya su atención pedagógica de manera estratégica, diseñando momentos de trabajo autónomo y acompañamiento directo según el nivel de cada grupo. La heterogeneidad etaria y académica no solo representa un reto organizativo, sino que define estructuralmente la dinámica del aula, demandando una gestión flexible que permita responder a las particularidades de cada estudiante y de cada grado, dentro de un mismo entorno educativo. Por eso, en la sede San Luis, se evidencia la necesidad de afianzar el trabajo colaborativo, utilizando diferentes estrategias como, por ejemplo, las actividades rectoras de la infancia (juego, arte, literatura y exploración del medio), siendo estas herramientas propias del aprendizaje que posibilitan las interacciones entre los estudiantes y que deban integrarse en la planeación para su ejecución e incluso su integración a la cotidianidad pedagógica del docente.

2.2.1.3 Procesos de aprendizaje en aula multigrado rural

En la historia se han dado muchos significados que han servido para explicar este término. El aprendizaje es un proceso continuo y evolutivo, a lo largo de la vida se enfrentan nuevos desafíos, se adquieren nuevas experiencias y el ser humano se adapta a un



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

mundo en constante cambio; siguiendo a Salmurri, F., (2015). De tal forma, los procesos de aprendizaje dentro de un entorno educativo, y en específico el aula, no solo se ve involucrado por los agentes de este, si no que, incluye la participación activa de otros entornos en los que un estudiante se puede desenvolver (entorno familiar, por ejemplo).

Ahora, los procesos de aprendizaje en el aula multigrado rural se desarrollan en un escenario caracterizado por la diversidad etaria, cognitiva y académica de los estudiantes, así como por las condiciones propias del contexto. A propósito del aula multigrado rural de la sede San Luis, los procesos de aprendizaje requieren que el estudiante tenga una capacidad de autorregulación y adaptación a trabajos independientes, mientras que el docente orienta a otros estudiantes y de paso, a otros grupos. Las dinámicas propias del contexto rural, junto con la diversidad académica presente en el aula, hacen que la atención, la organización del tiempo y la mediación pedagógica sean factores determinantes para el logro de los aprendizajes, puesto que, el proceso formativo se puede ver influenciado únicamente por la transmisión de contenidos sin la interacción constante entre el docente y el estudiante.

Por otra parte, diversos estudios señalan que, en estos escenarios rurales, los procesos de atención y memoria desempeñan un papel central en el aprendizaje, especialmente en la educación básica primaria. Jiménez et al. (2021) destacan que las condiciones del entorno escolar rural, sumadas al aula multigrado, influyen en el desempeño cognitivo de los estudiantes, haciendo necesario el uso de metodologías activas, apoyos visuales y actividades contextualizadas que primen y favorezcan la concentración y la comprensión de los contenidos. Estas estrategias permiten responder a las demandas cognitivas del aula y reducir las dificultades asociadas a la dispersión atencional. En



últimas, los procesos de aprendizaje no se limitan a la adquisición de contenidos curriculares, sino que se construyen a partir de la experiencia compartida, el contexto sociocultural y la mediación pedagógica del docente.

2.2.2 Educación inclusiva

Desde una perspectiva, la equidad es el valor (derecho de todos los estudiantes) de poder aprender y contribuir activamente en la escuela, y al hacerlo, se ofrece un apoyo diferenciado que responde a diversos tipos de estudiantes, sus necesidades y diferencias en los espacios del aula, etc. Mientras que el principio de igualdad (que presupone que debemos dar a todos la misma oportunidad) reconoce que todos parten de medios variables y, como tal, deben tener respuestas únicas a lo que es y no es verdaderamente aprendizaje. Desde este punto de vista, la inclusión no se trata solo de la inclusión de los estudiantes en riesgo de barreras para el aprendizaje y la participación, sino también de transformar las prácticas pedagógicas, el currículo y la organización escolar para responder a los atributos, capacidades y contextos de todos a quienes brindamos dicha instrucción.

En el espacio educativo colombiano, la educación inclusiva se percibe como un imperativo ético y pedagógico para abordar las diferencias sociales y culturales personalizadas representadas en el aula. Hernández y Mendoza (2018) señalan que este enfoque requiere estrategias flexibles que permitan la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje con la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje y la formación de un aprendizaje significativo.

Del mismo modo, Melero (2012) advierte que muchas de las dificultades para la inclusión no recaen en los estudiantes, sino en las barreras que la propia escuela crea a

través de prácticas rígidas, currículos homogéneos y concepciones limitadas de la diversidad. En consecuencia, el Decreto 1421 de 2017 establece la necesidad de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje efectivo de los estudiantes, lo que implica diseñar ambientes educativos accesibles y pertinentes desde una lógica de equidad. Por lo tanto, la inclusión se articula como un proceso dinámico que compromete directamente el rol del docente y de la comunidad educativa, construyendo escenarios que reconozcan y valoren la diversidad.

2.2.2.1 Déficit de Atención

Desde un lenguaje clínico, y teniendo en cuenta la última actualización del DSM-5 (2022), el Trastorno por Déficit de Atención (TDA) quedó registrado como un subtipo del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), con sus respectivas especificaciones diagnósticas. Esta actualización reconoce que el TDA, caracterizado principalmente por manifestaciones de inatención sin predominio de hiperactividad, forma parte del espectro de presentaciones del TDAH; la inatención, la dificultad para realizar tareas de concentración, la poca socialización y la falta de organización, son las principales características que se pueden observar en las personas con dicho diagnóstico confirmado.

En el contexto escolar, las dificultades atencionales suelen manifestarse en la baja concentración sostenida, la impulsividad, la dificultad para seguir instrucciones prolongadas y la necesidad de estímulos variados para mantener el interés por las actividades académicas. Jiménez et al. (2021) señalan que, en instituciones rurales, estas manifestaciones pueden verse intensificadas por la organización multigrado del aula y por la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos, lo que exige estrategias educativas



diferenciadas que favorezcan la atención y la memoria. También, diversos estudios destacan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que consideren los ritmos de aprendizaje, los intereses de los estudiantes y el uso de apoyos visuales, lúdicos y contextuales como mediadores del aprendizaje. Muñoz y Quijano (2019) sostienen que, en la escuela rural, la atención a estudiantes con características asociadas al déficit de atención requiere prácticas pedagógicas flexibles, capaces de adaptarse a la diversidad del aula y de promover la participación activa de los estudiantes.

Así, el enfoque educativo del déficit de atención se articula con los principios de la educación inclusiva, al reconocer que las barreras para el aprendizaje no recaen únicamente en el estudiante, sino también en las dinámicas pedagógicas y organizativas del entorno escolar y familiar.

2.2.2.2 Caracterización en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)

El déficit de atención se caracteriza por la presencia de un patrón persistente, por más de seis meses de inatención, que se manifiesta de manera más frecuente y grave que en otros individuos del mismo grado de desarrollo; una vez se confirma el diagnóstico la familia debe facilitar los documentos médicos de soporte para que la institución pueda hacer el registro en el SIMAT. El cual tiene como propósito identificar oficialmente a los estudiantes que requieren apoyos específicos, permitiendo a la institución educativa planificar, gestionar y reportar las estrategias de atención pertinentes en el marco de la educación inclusiva. Asimismo, posibilita la articulación con las políticas del Ministerio de



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Educación Nacional, garantizando el acceso, la permanencia y la participación activa del estudiante dentro del sistema educativo.

Como lo argumenta la Fundación Saldarriaga Concha, a través de la normativa de Ministerio de educación, aunque el impacto del Déficit de Atención puede influir en el desempeño escolar y la convivencia, no debe asumirse automáticamente como una discapacidad o comorbilidad. Puesto que, las niñas, niños y adolescentes que lo presentan requieren apoyos y ajustes razonables que contribuyan a garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación. (Fundación Saldarriaga Concha, 2020, p. 27).

2.2.2.3 Referentes pedagógicos y curriculares para la educación inclusiva

En el marco de la educación inclusiva, es importante tener en cuenta una serie de referentes pedagógicos y curriculares que orientan la planeación, el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos neurodivergentes.

En este sentido, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) establecen los aprendizajes fundamentales que deben garantizarse a todos los estudiantes; nacen de la necesidad de exponer los aprendizajes fundamentales que permitan a los estudiantes avanzar progresivamente en su trayectoria escolar, se conciben como la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes que, en su conjunto, otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Los DBA actúan como un marco de referencia amplio que fomenta la autonomía pedagógica y la adaptación curricular a las necesidades e intereses específicos de cada grupo de estudiantes Peñas, C. (2016). Es indispensable que el Ministerio de Educación Nacional, las Instituciones Educativas y los docentes, se





UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

comprometan en brindar una educación de calidad a los niños y jóvenes, alcanzando en ellos su máximo potencial y se conviertan en ciudadanos competentes, críticos y participativos.

A su vez, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propone principios pedagógicos que favorecen la flexibilización de la enseñanza y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación; se basa en la premisa de que la transformación del aula y de las prácticas pedagógicas comienza con la acción reflexiva del docente: “una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados a partir de sus capacidades y realidades”. De esta manera, el DUA se estructura como una herramienta pedagógica que orienta la planificación de experiencias de aprendizaje flexibles, permitiendo atender las necesidades y particularidades de niños y niñas en su contexto educativo y promoviendo un aprendizaje equitativo e inclusivo. Esto, a su vez, en concordancia con el Decreto 1421 de 2017.

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) también se está desarrollando como un mecanismo que aborda las necesidades particulares de los estudiantes, sin abandonar el modelo curricular institucional; es un recurso didáctico con el cual complementar e integrar (sin sacrificar) la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) cuando el DUA no es suficiente para atender la demanda educativa de cada estudiante. De acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, se estableció que el PIAR debe asegurar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, así como la participación, retención y promoción de todos los estudiantes en el sistema educativo. Es, por tanto, una parte necesaria para que el docente lo incorpore como un insumo fundamental para los planes de





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

aula del docente, con el propósito de modificar estrategias pedagógicas, apoyos y técnicas de evaluación cuando los esfuerzos universales no producen resultados. En la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) es un vehículo pedagógico para implementar cambios donde el PIAR y la organización de los marcos curriculares reflejan la dinámica del aula multigrado rural. Con el mismo docente enseñando a los diferentes grados y ritmos de aprendizaje, los PIAR parecen orientarse hacia correcciones metodológicas y organizativas más que a una reestructuración curricular significativa. Esto significa flexibilidad de tiempo para realizar actividades, descomponer grandes tareas en tareas pequeñas y cortas, el uso de ayudas visuales y materiales físicos disponibles en el área, la consideración de la prioridad para cada uno de los objetivos principales de cada período y los criterios de evaluación.

Por último, las mallas curriculares permiten unir estos referentes en una planificación coherente, contextualizada y pertinente, asegurando la progresión de los aprendizajes y la atención a la diversidad presente en el aula. En ese orden de ideas, constituyen la arquitectura fundamental de un proceso educativo, son la ruta que organiza y secuencia los contenidos, las áreas de conocimiento, las competencias y los criterios de evaluación a lo largo de un periodo de formación, ya sea un ciclo escolar, un nivel educativo o un programa de estudios superior. MEN. (2017), en esencia una malla curricular debe responder a las siguientes preguntas ¿qué se debe aprender?, ¿cuándo? y ¿cómo?, dentro de un marco pedagógico y unos objetivos de formación definidos, su importancia radica en la capacidad para proporcionar estructura, coherencia y dirección al proceso educativo, tanto para los docentes como para los estudiantes, Instituto Profesional IPP. (2024). En este marco, las mallas curriculares de la Institución Educativa Crisanto



Luque, sede San Luis, se encuentran organizadas por períodos académicos —cuatro en el año lectivo— y contemplan, para cada asignatura, apartados correspondientes a los estándares de aprendizaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y una organización temática acompañada de indicadores de desempeño, los cuales orientan de manera progresiva los objetivos y aprendizajes esperados en cada periodo.

2.2.2.4 Aula multigrado rural-inclusiva

El aula multigrado rural-inclusiva se conforma como un entorno educativo atravesado por múltiples formas de diversidad; coinciden estudiantes de diferentes grados, edades y ritmos de aprendizaje, así como diversas características cognitivas y atencionales, lo que demanda una comprensión amplia de la inclusión, especialmente cuando se trata de atender a niños y niñas con manifestaciones asociadas al déficit de atención. Del mismo modo, el aula multigrado plantea retos específicos para la atención educativa, pues las dinámicas pedagógicas suelen desarrollarse de manera simultánea y requieren altos niveles de mediación docente. López Trujillo (2022) señala que en estos contextos el docente asume un rol fundamental como articulador de estrategias flexibles, capaces de responder a la diversidad del aula y de favorecer la participación activa de todos los estudiantes.

Esta mediación resulta relevante para aquellos con dificultades atencionales, quienes requieren apoyos pedagógicos que consideren sus intereses, necesidades de apoyo y condiciones del entorno. En ese sentido, una mirada inclusiva del aula multigrado rural implica reconocer que las barreras para el aprendizaje no se encuentran únicamente en las características individuales de los estudiantes, sino también en la organización del aula, los



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

métodos de enseñanza y las condiciones contextuales de todos los agentes implicados en la educación de estos entornos.

En la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque, el aula multigrado rural–inclusiva es un espacio donde interactúan las particularidades del territorio, la organización multigrado y la presencia de estudiantes con diversas necesidades de apoyo, lo que exige una comprensión de la inclusión desde el principio de equidad. Puesto que, en este contexto, la heterogeneidad no solo está dada por los grados y edades, sino también por las diferencias en los procesos atencionales y estilos de aprendizaje que presentan algunos estudiantes de la misma (quienes serán caracterizados más adelante). Esto demanda una planificación pedagógica flexible y ajustes razonables que garanticen la participación efectiva de todos. Así, la inclusión en la Institución no se limita a una identificación superflua de los estudiantes, sino que implica la transformación de las prácticas de aula, la organización del tiempo y la mediación docente, articulando lo rural y lo multigrado, con un enfoque pedagógico que responda a la diversidad presente.

2.2.2.5 Bajo Rendimiento y Precurrentes de Aprendizaje

El bajo rendimiento académico se convierte en una situación compleja que trasciende la simple obtención de calificaciones negativas o el que no se entreguen tareas y/o deberes cuando corresponda. Este fenómeno refleja una brecha significativa entre el potencial del estudiante y su desempeño real, lo que evidencia la presencia de factores que interfieren en su proceso de aprendizaje y en el cumplimiento de los estándares educativos establecidos (MEN, 2015).





Comprender esta dificultad implica analizar los precursores o procesos básicos del aprendizaje, es decir, las habilidades y condiciones básicas que permiten un desarrollo académico adecuado. Cuando estos procesos básicos — la atención sostenida, la memoria, la motivación y las destrezas lingüísticas— no están consolidados, el estudiante enfrenta mayores obstáculos para asimilar nuevos conocimientos y participar activamente en el aula.

En el caso de los niños con Déficit de Atención, el bajo rendimiento no se origina únicamente en las dificultades atencionales, sino también en la debilidad de estos procesos previos que sustentan el aprendizaje (American Psychiatric Association, 2022). Por ello, una intervención efectiva debe abordar de manera integral tanto las características del déficit como el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales que posibilitan el aprendizaje significativo (Hidalgo & Arteaga, 2021). Promover el desarrollo de estos precursores no solo mejora el rendimiento académico, sino que también abre el camino hacia una formación más equitativa, inclusiva y orientada al potencial de cada estudiante.

2.2.2.6 Rol del docente

En el contexto rural y, particularmente, en el aula multigrado inclusiva, el rol del docente es crucial para garantizar los procesos educativos, equitativos y significativos. El docente no solo asume la responsabilidad de orientar el aprendizaje de estudiantes con diferentes grados y ritmos, sino que también se convierte en un mediador clave para la atención de la diversidad, especialmente cuando se trata de niños y niñas que presentan características asociadas al déficit de atención. En estos escenarios, su labor trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia la creación de ambientes pedagógicos



flexibles, motivadores y aplicables al contexto en cuestión. Por lo tanto, el docente rural enfrenta el desafío de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la participación activa de los estudiantes con dificultades atencionales, reconociendo sus intereses, estilos de aprendizaje y necesidades de apoyo. El uso de recursos lúdicos, actividades didácticas, apoyos visuales y, cuando es posible, medios tecnológicos, se convierten en herramientas fundamentales para captar y mantener la atención, facilitar la organización de la información y promover la autorregulación del aprendizaje.

De la misma manera, el rol del docente debe comprenderse desde una dimensión histórica y social. Farias et al. (2022) señalan que el docente cumple una función transformadora en la sociedad, en tanto su práctica pedagógica se construye en diálogo con el contexto y las necesidades de los estudiantes. En el aula multigrado rural–inclusiva, esta función se traduce en la capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica, ajustar sus estrategias y promover dinámicas de aprendizaje que reconozcan la diversidad como un valor y no como una limitación.

2.2.3 Paradigma de la Neurodiversidad

El paradigma de la neurodiversidad surge como una perspectiva crítica que reconoce las diferencias neurológicas como uno de los diversos aspectos de la diversidad humana en lugar de desviaciones patológicas que deben corregirse. Desde este punto de vista, se sugiere que los modos distintos de funcionamiento cognitivo, atencional y conductual son parte de la experiencia humana y sus características de nuestra experiencia, y que los problemas de algunas personas no están determinados ni por meras características ni por sus deficiencias individuales, sino que en realidad se deben a la experiencia en



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

entornos sociales y académicos fijos. Dentro de esto, la idea de "neurotipicidad" y "neurodivergencia" también necesita ser integrada y diferenciada, que en este caso se consideran definidas como las diferencias cognitivas y conductuales que la sociedad y el sistema educativo han aceptado comúnmente como un comportamiento normal y que se ha esperado (para algunos) en el pasado. Esto último describe múltiples perspectivas para la información, el aprendizaje y la relación con el mundo, algo que los estudiantes tienen rasgos relacionados con el déficit de atención. La definición permite plantear preguntas críticas sobre los criterios normativos desde los cuales se define quién aprende "adecuadamente" y quién requiere ajustes o apoyo. El paradigma de la neurodiversidad, cuando se ve a través de la lente de la educación, exige reconsiderar la práctica pedagógica, la entrega de un currículo y la organización de una escuela, instilando así una mentalidad inclusiva para valorar la diferencia y derribar barreras para el aprendizaje y la inclusión. Sin embargo, en Crisanto Luque, estas transformaciones están mediadas por dinámicas rurales y de niveles multigrado en las que un maestro debe atender a estudiantes con ritmos, estilos y necesidades académicas diversas. Aquí la neurodiversidad no solo debe considerarse como una postura teórica, sino más bien como una práctica docente que se adapta y responde continuamente a las singularidades del aula.

Reconocer la diversidad significa interrogar las normas familiares en el corazón de esa cultura (Skliar, 2005) en la que opera la escuela, fomentando la creación de una pedagogía más justa y respetuosa de las singularidades de los estudiantes.

2.2.3.1 La “normalidad” en el ámbito educativo



La noción de “normalidad” en el ámbito educativo ha sido históricamente construida a partir de criterios homogéneos que definen cómo debe aprender, comportarse y desarrollarse un estudiante dentro de la escuela. Estos parámetros, generalmente asociados a ritmos, estilos cognitivos y conductuales específicos, han configurado modelos pedagógicos que privilegian ciertas formas de aprendizaje mientras excluyen o problematizan otras. Entonces, los estudiantes que se apartan de dichos estándares, como aquellos que presentan características atencionales diversas, suelen ser percibidos desde el déficit, la falta o la dificultad, más que desde la diferencia. Skliar (2005) señala que la escuela moderna ha sostenido una idea de normalidad que clasifica, jerarquiza y regula los cuerpos y las subjetividades, estableciendo fronteras entre quienes se ajustan a lo esperado y quienes requieren ser corregidos o adaptados.

En ese orden de ideas, la “normalidad” opera como una especie dispositivo que legitima prácticas educativas poco flexibles y genera barreras para la participación y el aprendizaje. Desde el paradigma de la neurodiversidad, cuestionar esta noción implica reconocer que no existe una única manera válida de aprender o atender, y que las dificultades emergen cuando el sistema educativo no contempla la diversidad de trayectorias, ritmos y necesidades de los estudiantes.

2.2.3.2 Barreras para la inclusión desde la neurodiversidad

Las barreras para la inclusión no se localizan exclusivamente en las características individuales de los estudiantes, sino en las estructuras, prácticas y concepciones que configuran el sistema educativo. En este enfoque, la exclusión no es consecuencia de la neurodivergencia en sí misma, sino del modo en que la escuela organiza sus tiempos,



currículos, evaluaciones y relaciones pedagógicas bajo criterios uniformes. Melero plantea que muchas de las llamadas “dificultades de aprendizaje” emergen cuando el entorno educativo no reconoce ni valora la diversidad cognitiva, emocional y conductual de los estudiantes, convirtiéndose así en una barrera para la participación plena (Melero, 2018). Estas barreras se manifiestan, por ejemplo, en metodologías rígidas, expectativas estandarizadas, evaluaciones homogéneas y escasa flexibilidad pedagógica, que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de estudiantes con Déficit de Atención.

De esta manera, la inclusión exige enfocar la mirada del déficit individual hacia el análisis crítico del contexto educativo. Reconocer las barreras implica cuestionar las prácticas que invisibilizan la neurodiversidad y replantear los entornos de aprendizaje para que respondan a la pluralidad de formas de aprender, atender y relacionarse con el conocimiento.

2.2.3.3 Neurodiversidad y contexto escolar

El contexto escolar es uno de los espacios donde se materializan, se tensionan o se transforman las concepciones sobre la neurodiversidad. Desde este paradigma, la escuela no es un escenario neutro, sino un entorno que puede favorecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes neurodivergentes o, por el contrario, reforzar dinámicas de exclusión cuando privilegia modelos homogéneos de enseñanza. La escuela, como institución central en la vida de los niños, desempeña un papel crucial y es donde se puede generar un entorno inclusivo y de apoyo que atienda a las necesidades específicas de los estudiantes con Déficit de Atención. Trujillo, et, al. (2024). Por ende, es importante



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

mencionar que la mayoría de los docentes actuales manifiestan falta de conocimiento en el manejo del Déficit de Atención y en la ejecución de actividades para implementar en el aula; esto se debe a la influencia de varios factores, por ejemplo: la familia, el contexto sociodemográfico, geográfico, cultural y político. De ahí que sea necesario incentivar la creación de escenarios de capacitación, con el fin de educar en el manejo de diferentes diagnósticos, teniendo en cuenta los factores, y de esta manera, adquirir los conocimientos necesarios para implementar en el aula de clase, atendiendo a las necesidades de cada estudiante. Por otra parte, también tiene su influencia con respecto, por ejemplo, a la burocracia para lograr atención médica oportuna y periódica, lo que se deriva en diagnósticos tardíos, las políticas públicas, entre otros. Hidalgo & Arteaga (2021). Sumado a esto se encuentra la escasez de recursos en materiales y la sobrecarga de trabajo, dejando como resultado un ambiente poco propicio para el éxito de los estudiantes con Déficit de Atención, viéndose afectado su aprendizaje y desarrollo personal.

Skliar señala que la escuela, al sostener ideales de normalidad y rendimiento uniforme, tiende a invisibilizar las diferencias y a clasificar a los estudiantes según su cercanía o lejanía de ese ideal normativo (2002). En este sentido, el contexto escolar se convierte en un espacio donde la neurodiversidad suele ser interpretada como problema, desviación o carencia, en lugar de ser comprendida como una expresión legítima de la diversidad humana. Por lo tanto, el desafío del contexto escolar consiste en repensar sus prácticas pedagógicas, organizativas y relacionales para acoger distintas formas de atención, aprendizaje y participación. Pensar y crear, por ejemplo, una atención integral que esté constituida por las familias y los terapeutas, de tal forma que, resulten de apoyo en pro del bienestar de los niños y niñas. Esto entonces implica flexibilizar el currículo,





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

diversificar las estrategias didácticas y promover ambientes que favorezcan la autonomía, el reconocimiento y la colaboración, especialmente en contextos como el aula rural multigrado, donde la heterogeneidad es una condición estructural.

2.2.3.4 Neurodiversidad, infancias y contextos familiares

El paradigma de la neurodiversidad no solo se relaciona con las escuelas, sino que requiere una comprensión integral de la infancia y los contextos familiares para el desarrollo de los niños neurodivergentes. La infancia no es una fase lineal, sino un período esencial en la vida de cada persona. Además, es durante estos años que los niños crecen y se desarrollan física, mental y emocionalmente, lo que contribuye a construir su identidad como persona y también a cómo viven con los demás. Maila, et al. (2024), en ese sentido, es importante ser consciente de que un niño que tiene Déficit de Atención requiere apoyo continuo y paciente, donde se le anime y estimule, ya que las condiciones en las que viven en sus primeros años a menudo están marcadas por la incomprensión y la exclusión, especialmente si su desarrollo integral ocurre en un entorno rural.

Puche et al. (2021) también encuentran que los niños con Déficit de Atención tienen más dificultades para desarrollar sus habilidades sociales, regulación emocional y una autoimagen positiva, lo que les lleva a tener un menor estado de salud y adaptación a la sociedad. Los contextos familiares son esenciales para el desarrollo de identidades, la autoestima y la exposición temprana de los niños con diferentes características atencionales. La aceptabilidad y el fortalecimiento emocional se apoyan desde el hogar si se reconocen las diferencias y se les da espacio, pero las barreras simbólicas pueden arraigarse





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

cuando está en boga una perspectiva patologizante (clínica) o normalizadora, impactando el bienestar y el progreso educativo de los niños.

Lo que Melero nos advierte es que muchas barreras para la inclusión no son personales, sino que reflejan discursos sociales y familiares que perpetúan expectativas normativas respecto al desarrollo infantil (Melero, 2018). Las familias aquí también se ven intersectadas por la fricción entre el deseo de inclusividad y las presiones de ajustarse a las estructuras rígidas de la educación. Desde allí, la escuela y la familia pueden trabajar en conjunto para reconocer la neurodiversidad como una condición legítima de la infancia.

2.2.3.5 Enfoque integral para la atención de la neurodiversidad:

corresponsabilidad entre Estado, sector clínico, familia y la escuela

Desde el paradigma de la neurodiversidad, la atención a las diferencias neurológicas no puede entenderse de manera aislada, sino que exige un enfoque integral sustentado en la corresponsabilidad entre los distintos actores sociales implicados en el desarrollo de niños y niñas. En este sentido, la educación inclusiva trasciende el ámbito exclusivamente escolar y se configura como un proceso articulado en el que confluyen el Estado, la familia, la escuela y el sector clínico, cada uno con funciones específicas, pero interdependientes.

El Estado cumple un papel como garante de derechos, en tanto que, le corresponde formular políticas públicas, asegurar el acceso oportuno a procesos de diagnóstico, atención terapéutica y acompañamiento psicosocial, así como proveer los recursos necesarios para la implementación de prácticas educativas inclusivas. Desde este modo, la inclusión no se entiende como una acción aislada del docente, sino como una responsabilidad estructural





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

que debe estar respaldada por marcos normativos, institucionales y financieros coherentes con la diversidad humana.

A su vez, el sector clínico aporta elementos para la comprensión de la neurodiversidad, específicamente en lo relacionado con la identificación temprana, el diagnóstico oportuno, el reconocimiento de posibles comorbilidades y el acompañamiento terapéutico para la familia y/o cuidadores. No obstante, desde una mirada no patologizante o clínica, estos procesos deben orientarse a ofrecer orientaciones que fortalezcan los contextos educativos y familiares, evitando reducir al niño o la niña a una etiqueta diagnóstica. Tal como lo plantea Melero (2012), los sistemas de apoyo deben centrarse en la eliminación de barreras para la inclusión, más que en la corrección del individuo, promoviendo prácticas que reconozcan la diversidad como una condición inherente a lo humano.

Ahora, la familia, como primer entorno de socialización, desempeña un rol determinante en el acompañamiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Su participación activa resulta clave para garantizar la continuidad entre las estrategias clínicas, educativas y las dinámicas del hogar, así como para la defensa de los derechos de los niños y niñas ante las instituciones. No obstante, este acompañamiento requiere, a su vez, el reconocimiento del bienestar de los cuidadores, quienes también necesitan orientación, apoyo psicosocial y acceso a redes institucionales y comunitarias. El fortalecimiento de vínculos familiares informados y sensibles a la neurodiversidad se ve favorecido cuando las familias cuentan con programas de apoyo al cuidado, como aquellos impulsados desde entidades territoriales, EPS o iniciativas comunitarias orientadas al cuidado del cuidador, la formación de redes de apoyo y el reconocimiento de rutas de



atención y derechos; entre los que se pueden mencionar experiencias como las *Manzanas del Cuidado*. Estas acciones contribuyen de manera significativa a la construcción de trayectorias educativas más equitativas.

Por último, la escuela se constituye en un escenario para la materialización de este enfoque integral, en tanto espacio de interacción cotidiana, aprendizaje y reconocimiento de la diferencia. En el aula rural multigrado inclusiva, el docente actúa como mediador entre los saberes clínicos, las realidades familiares y las disposiciones institucionales del Estado, diseñando prácticas pedagógicas flexibles que respondan a las necesidades atencionales y a los intereses de los estudiantes. Así, cuando estos cuatro actores logran articularse de manera coherente, se favorecen no solo mejores procesos de aprendizaje, sino también ambientes de convivencia más respetuosos, comprensivos y abiertos a la diversidad, en consonancia con los principios del paradigma de la neurodiversidad (Skliar, 2018).

2.2.4 Estrategias Pedagógicas

En el marco de esta investigación, las estrategias pedagógicas se conciben como herramientas inclusivas orientadas a fortalecer la atención y el rendimiento académico de los niños y niñas con Déficit de Atención en contextos educativos rurales, específicamente en el aula multigrado. Por ende, la pregunta orientadora que atraviesa este apartado es: ¿Qué estrategias pedagógicas innovadoras, inclusivas y adaptativas pueden optimizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes del aula multigrado rural, con mayor impacto en las y los niños con déficit de atención, de la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque? Dar respuesta a este interrogante implica reconocer que las dificultades atencionales inciden en procesos como la comprensión, la memoria, la expresión oral y escrita, así como en la organización de la información y la regulación emocional, lo cual

puede generar frustración y afectar el progreso académico (American Psychiatric Association, 2022) y, desde el paradigma de la neurodiversidad, dichas herramientas no buscan corregir o normalizar las diferencias atencionales, sino generar condiciones pedagógicas que permitan responder de manera flexible a las particularidades cognitivas, emocionales y contextuales de los estudiantes.

Siguiendo a Melero (2012, 2018), las estrategias inclusivas deben pensarse como acciones que reducen barreras para el aprendizaje y la participación, más que como intervenciones centradas exclusivamente en el déficit. En concordancia con esto, la creación de estrategias para el aula multigrado rural requiere que se articule la adaptación curricular, el reconocimiento de los intereses de los estudiantes y la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales. De tal forma que, crear estrategias inclusivas no solo contribuya a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con Déficit de Atención, sino que también promueva trayectorias educativas más justas, fortaleciendo su autonomía, su autoestima y su participación activa en la comunidad educativa y social, de todos los niños y niñas del aula multigrado rural.

2.2.4.1 Estrategias para estudiantes

Las estrategias dirigidas a los estudiantes deben orientarse a la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación, entendiendo que las dificultades atencionales surgen, en el mayor de los casos, de la interacción entre el estudiante y un contexto educativo en el que se observe poca preparación para este. En ese sentido, Melero (2012) afirma que “el problema no reside en el alumno, sino en las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo, que no siempre contemplan la diversidad como punto de partida” (p. 6). Esta



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

perspectiva invita a planificar estrategias pedagógicas que transformen el aula y favorezcan la atención sostenida, la motivación y la participación activa de los estudiantes con Déficit de Atención.

Desde el campo clínico-educativo, el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* señala que el Déficit de Atención se manifiesta, entre otros aspectos, en “dificultades persistentes para mantener la atención, organizar tareas y completar actividades que requieren esfuerzo mental sostenido” (American Psychiatric Association, 2022, p. 67). De allí, las estrategias pedagógicas deben contemplar apoyos que faciliten la organización, la regulación del tiempo y la comprensión de las tareas, evitando prácticas homogéneas que incrementen la frustración y el desinterés. Es por esto que se proponen las siguientes estrategias para los estudiantes del aula multigrado rural:

Fragmentación de tareas y uso de apoyos visuales secuenciales

Consiste en dividir las actividades académicas en pasos cortos y estructurados, acompañados de apoyos visuales como esquemas, pictogramas o listas visibles en el aula. Esta estrategia permite disminuir la sobrecarga cognitiva y facilita que el estudiante mantenga la atención en una tarea a la vez. Melero (2018) señala que “cuando el currículo se flexibiliza y se hace accesible, los estudiantes encuentran más oportunidades reales para participar y aprender” (p. 42). En el aula multigrado rural, esta estrategia favorece la autonomía, ya que los estudiantes pueden seguir las secuencias de trabajo de acuerdo con su propio ritmo.

Aprendizaje experiencial y actividades vinculadas al entorno rural

Esta estrategia propone integrar actividades prácticas, al aire libre y contextualizadas en la realidad rural, como proyectos relacionados con la naturaleza, la agricultura o la vida comunitaria. Dichas actividades permiten alternar momentos de trabajo académico con experiencias significativas que estimulan la atención, la motivación y la participación activa. Al respecto, Melero (2012) sostiene que “la inclusión se fortalece cuando el aprendizaje se conecta con la experiencia vital de los estudiantes y con su contexto sociocultural” (p. 9). En estudiantes con Déficit de Atención, este tipo de experiencias favorece la concentración, la creatividad y el desarrollo de habilidades prácticas.

2.2.4.2 Estrategias para docentes

La atención a la neurodiversidad en el aula exige una transformación de las prácticas docentes, que vaya más allá de la adaptación puntual de actividades y se centre en una comprensión crítica de la diversidad como principio estructurante del proceso educativo. Melero (2012) sostiene que “la inclusión no depende de recursos extraordinarios, sino de docentes capaces de revisar sus creencias, prácticas y formas de organización del aula” (p. 11). En el caso de los estudiantes con Déficit de Atención, el rol del docente resulta fundamental para crear entornos de aprendizaje flexibles, predecibles y emocionalmente seguros.

La falta de formación específica sobre el Déficit de Atención puede generar interpretaciones erróneas de las conductas de los estudiantes, asociándolas con desinterés, indisciplina o falta de compromiso. Sin embargo, el DSM-5-TR advierte que estas manifestaciones responden a “dificultades neurobiológicas que afectan la autorregulación,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

la atención sostenida y el control inhibitorio” (American Psychiatric Association, 2022, p.

64) y, a propósito de este marco, Melero (2018) enfatiza que “la formación docente en inclusión es una condición necesaria para garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad” (p. 37), especialmente en contextos rurales, donde el docente multigrado asume múltiples responsabilidades pedagógicas y administrativas. Por lo tanto, se proponen las siguientes estrategias:

Capacitación y sensibilización docente en neurodiversidad y Déficit de

Atención

Esta estrategia consiste en promover procesos de formación continua que permitan a los docentes comprender las características del Déficit de Atención, sus implicaciones en el aprendizaje y las estrategias pedagógicas basadas en evidencia. Dicha capacitación debe incluir aspectos como la identificación temprana de señales, el diseño de actividades flexibles y el manejo de las emociones en el aula. Melero (2012) afirma que “solo un profesorado consciente de la diversidad puede generar prácticas educativas verdaderamente inclusivas” (p. 14). En el contexto rural multigrado, esta formación fortalece la capacidad del docente para responder a la heterogeneidad del aula sin recurrir a modelos homogéneos de enseñanza.

Reconocimiento pedagógico y articulación docente–familia

Esta estrategia se orienta a propiciar un proceso inicial de reconocimiento y conexión en doble vía entre el docente, el estudiante y su familia, como condición previa para la implementación de ajustes pedagógicos y estrategias inclusivas. Se fundamenta en



la necesidad de generar espacios de diálogo y escucha activa con las familias, que permitan identificar las fortalezas del estudiante, las dinámicas del hogar, los factores que favorecen o dificultan la autorregulación atencional y las estrategias que han resultado funcionales en otros contextos. Este acercamiento favorece la construcción de relaciones de confianza y corresponsabilidad, en las que la familia no solo se reconoce como acompañante, sino como parte activa del proceso educativo. De este modo, el docente cuenta con información significativa para diseñar intervenciones pedagógicas más pertinentes, mientras que la familia se siente acompañada, valorada y comprometida con el desarrollo integral del estudiante.

Organización flexible del aula y gestión pedagógica del tiempo

Esta estrategia propone que el docente estructure el aula y el tiempo escolar de manera flexible, incorporando rutinas claras, pausas activas, variación de actividades y tiempos diferenciados para la realización de tareas. De acuerdo con Melero (2018), “la flexibilidad organizativa es una de las claves para eliminar barreras al aprendizaje y la participación” (p. 45). En estudiantes con Déficit de Atención, estas prácticas favorecen la regulación atencional y reducen la sobrecarga cognitiva, permitiendo una mayor implicación en las actividades académicas.

2.2.4.3 Estrategias para la familia

La familia forma un pilar sumamente importante en los procesos de desarrollo, aprendizaje y regulación emocional de los niños con Déficit de Atención, especialmente en contextos rurales donde el acompañamiento cotidiano adquiere un valor significativo.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Desde el enfoque de la educación inclusiva, la participación activa de las familias no se limita al seguimiento académico, sino que implica una corresponsabilidad en la construcción de entornos que reconozcan y respeten la neurodiversidad. Así, Melero (2018) señala que “la inclusión educativa solo es posible cuando la escuela y la familia establecen relaciones de cooperación basadas en la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo” (p. 52). La relación entre las estrategias implementadas en el aula y las dinámicas familiares beneficia la estabilidad emocional, la organización del tiempo y la consolidación de hábitos que inciden directamente en el rendimiento académico. Ya que, en este caso, las familias reconocen aquello que sí funciona, lo que puede alterar, las maneras de actuar; conocen e interactúan con una información más detallada sobre los estudiantes que, a su vez, contribuyen a mejor desarrollo. A partir de esta comprensión, se proponen las siguientes estrategias dirigidas a las familias:

Acompañamiento familiar validado y rutinas flexibles en el hogar

Esta estrategia se orienta a fortalecer el rol de la familia desde la validación y el empoderamiento de su experiencia como principal conocedora de las dinámicas, necesidades y potencialidades del niño o la niña. Reconocer el saber construido en la cotidianidad del hogar permite identificar estrategias que han resultado funcionales, así como momentos, contextos y formas de intervención que favorecen la regulación atencional y el bienestar emocional. A partir de este reconocimiento, se promueve la construcción de rutinas claras pero flexibles que ayuden al niño a anticipar las actividades del día, organizar su tiempo y regular su atención. Melero (2012) señala que “los contextos familiares estructurados, pero no rígidos, favorecen la autonomía y el bienestar de los niños



con mayores necesidades de apoyo” (p. 19). En el entorno rural, estas rutinas pueden integrarse a las actividades cotidianas del hogar y del campo, incorporando información relevante como informes, procesos terapéuticos y expectativas familiares, y fortaleciendo así una participación activa y corresponsable en el proceso educativo.

Comunicación permanente y colaborativa con la escuela

Esta estrategia se orienta a fortalecer los canales de comunicación entre la familia y la escuela, con el fin de compartir avances, dificultades y estrategias que permitan una intervención coherente. Según Melero (2018), “la familia no debe ser una espectadora del proceso educativo, sino un agente activo en la toma de decisiones que afectan al niño” (p. 56). La comunicación constante permite ajustar las estrategias pedagógicas y familiares, reducir la frustración del estudiante y construir una red de apoyo que favorezca su desarrollo integral.

Este marco teórico-conceptual desarrollado evidencia que el Déficit de Atención, en contextos rurales y multigrado como el de la sede San Luis, conforma un desafío pedagógico que requiere una comprensión integral. Los fundamentos revisados permiten reconocer que esta dificultad no solo se relaciona con factores neuropsicológicos, sino también con condiciones sociales, emocionales y educativas que influyen en el desempeño escolar. De este modo, la teoría sustenta la necesidad de estrategias adaptativas que atiendan la diversidad en el aula y promuevan el desarrollo de los precursores del aprendizaje, base esencial para el progreso académico y personal de los estudiantes.

A partir de ello, los objetivos de investigación —caracterizar las condiciones del aula, analizar las estrategias docentes y proponer alternativas inclusivas— se configuran

directamente con los planteamientos teóricos. Así, el análisis de las prácticas pedagógicas permite identificar las limitaciones y potencialidades del quehacer docente, mientras que la propuesta de nuevas estrategias se concibe como una acción transformadora que vincula la teoría con la práctica. La reflexión sobre el papel del maestro, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y el diseño de ambientes de aprendizaje flexibles se convierten en ejes centrales para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

De esta manera, el proyecto se establece como una oportunidad para resignificar la enseñanza en entornos rurales, promoviendo la equidad educativa y la atención diferenciada. La investigación contribuye al fortalecimiento de la práctica docente y a la construcción de comunidades educativas que valoran la diversidad como un componente esencial del aprendizaje y del desarrollo humano.

2.3 Marco legal y/o normativo

En Colombia se han establecido un sin número de decretos, resoluciones, leyes y convenios que rigen todo lo relacionado con la educación de niños y niñas en condiciones diversas, consecuentes a dificultades cognitivas, físicas y de otra índole. Estas disposiciones buscan garantizar una educación con sentido de inclusión, en la cual cada estudiante pueda desarrollar plenamente sus capacidades. No obstante, en el presente marco legal se tendrán en cuenta aquellas normas que guardan relación directa con el Trastorno de Déficit de Atención, para comprender el respaldo jurídico que orienta la atención educativa a esta población. Para una mejor comprensión, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 1

Marco legal y normativo

Nivel o país	Ley o norma	Año	Descripción
Nacional	Ley General de Educación – Ley 115	1994	Establece que la educación debe orientarse hacia la formación integral con sentido de inclusión, garantizando condiciones adecuadas para personas con limitaciones y asegurando los medios necesarios para su desarrollo pedagógico.
Internacional	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – ONU	2006	Promueve, protege y garantiza el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad.
Nacional	Ley 1346	2009	Aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, comprometiendo al Estado colombiano a garantizar el derecho a la educación inclusiva y sin discriminación.
Internacional	Evaluación neuropsicológica (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos)	2012	Instrumento técnico utilizado en contextos educativos y jurídicos para el diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo, incluidos el déficit de atención y otros trastornos del aprendizaje.
Nacional	Ley 1618	2013	Establece disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo su inclusión social y educativa en condiciones de igualdad.
Nacional	Ley 1804 – Política de Estado “De Cero a Siempre”	2016	Establece el desarrollo integral de la primera infancia como prioridad del Estado, garantizando condiciones educativas, sociales y emocionales adecuadas.

Nivel o país	Ley o norma	Año	Descripción
Nacional	Decreto 1421	2017	Reglamenta la educación inclusiva en Colombia, estableciendo la flexibilización curricular y la atención a la diversidad mediante



			estrategias pedagógicas que favorezcan la participación y el aprendizaje.
Nacional	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	2017	Propuesta pedagógica que orienta el diseño curricular inclusivo a partir de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones ajustadas a las capacidades y realidades de los estudiantes.
Nacional	Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	2017	Instrumento complementario que garantiza los procesos de enseñanza, aprendizaje, participación, permanencia y promoción de los estudiantes cuando las estrategias generales no son suficientes.
Nacional	Ley 2216	2022	Promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje.

Nota. Elaboración propia a partir de la normatividad nacional e internacional sobre educación inclusiva.

Es así que, este marco normativo sustenta la educación inclusiva como un compromiso pedagógico que trasciende el cumplimiento legal y se materializa en las prácticas de aula. El análisis de estas disposiciones permite comprender cómo las políticas educativas, especialmente las más recientes, orientan la flexibilización curricular, la atención a la diversidad y la implementación de apoyos pedagógicos ajustados a las necesidades de los estudiantes. En el caso de niños y niñas con Trastorno de Déficit de Atención, dichas normas ofrecen un marco de acción que guía al docente en la identificación temprana de las dificultades, la planeación diferenciada y la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos. De este modo, el marco legal no solo respalda el derecho a una educación equitativa y pertinente, sino que también se convierte en un



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

referente para la transformación de la práctica pedagógica y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva.

Capítulo 3 – Aspectos metodológicos de la investigación

Este capítulo expone los fundamentos metodológicos que sitúan el desarrollo del estudio sobre estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con déficit de atención en un aula multigrado rural. Además, se estructura para ofrecer una comprensión integral del proceso investigativo: se caracteriza la población participante y el contexto del estudio, y se detallan las fases de intervención, los procedimientos éticos y las estrategias de validación. En conjunto, estos elementos garantizan la coherencia interna de la investigación y aseguran que los resultados contribuyan efectivamente al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de dichos estudiantes.

3.1 Tipo de estudio

Esta es una investigación cualitativa que adopta una perspectiva socio-crítica, incorporando una perspectiva de neurodiversidad que examina el proceso educativo como





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

una realidad transformable, promoviendo la reflexión, el compromiso activo y la toma de decisiones consciente. Este enfoque destaca la necesidad no solo de investigación interpretativa sobre fenómenos educativos, sino también de facilitar el cambio para asegurar la equidad y mejorar las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con esta postura, se toma la metodología de investigación-acción educativa y se enmarca como un proceso cíclico, participativo y emancipador que sirve para derivar conocimiento de la práctica docente y transformarla al mismo tiempo. Como se sugiere en el trabajo de Hernández y Mendoza (2018), el enfoque consiste en etapas de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión para permitir que los actores identifiquen y respondan a los problemas que les afectan.

Es importante destacar que el estudio no solo pretende describir una realidad escolar; busca intervenir críticamente para lograr un cambio significativo en las estrategias pedagógicas para estudiantes con déficit de atención. Este estudio es relevante para la sede de San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque específicamente porque el aula multigrado rural requiere una comprensión contextual que pueda ubicarse en el contexto de las dinámicas de aprendizaje para implementar estrategias que sean inclusivas y adaptativas, en respuesta a la diversidad que actualmente es evidente. En palabras de Hidalgo y Arteaga (2021), la investigación-acción se integra como una de las mejores estrategias para fortalecer la práctica pedagógica; de esta manera, los docentes pueden investigar sobre su propio trabajo, reflexionar sobre sus acciones, desarrollar nuevas alternativas para mejorar la atención de sus estudiantes y mejorar el proceso de aprendizaje ayudándolos a ser su mejor versión. Esto ayuda a cerrar la brecha entre teoría y práctica. Cuando las estrategias pedagógicas se adaptan a las necesidades únicas de estos



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

estudiantes, pueden facilitar un aprendizaje significativo. Esto se relaciona con la educación inclusiva. La investigación-acción permite la articulación de la reflexión pedagógica con la acción concreta dentro del aula y crea una oportunidad para abordar las prácticas pedagógicas a nivel micro, donde la experiencia docente trabaja junto con la observación sistemática y la reflexión crítica para transformar el proceso educativo.

Por definición, dicha investigación se desarrolla a través de fases en las que todos los actores —docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general— participan en la identificación del problema, la implementación de estrategias y el examen de los resultados.

Este ciclo de planificación, implementación y evaluación beneficia la práctica pedagógica al tiempo que promueve la autonomía profesional del docente y el colectivo. Así, permite que el proceso de aprendizaje se comprenda y transforme internamente y que se tomen acciones que se externalicen y contextualicen adecuadamente.

3.2 Población

La población objeto de este estudio está conformada por los actores educativos de la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque, ubicada en el municipio de Filadelfia, Caldas. En concordancia con la metodología de la investigación-acción, la selección de los participantes fue de carácter intencional, puesto que, se eligieron aquellos sujetos que intervienen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuya participación resulta fundamental para la comprensión y transformación de la problemática identificada (Hernández y Mendoza, 2018).

Dicha población está enfocada en el aula multigrado rural de la sede San Luis, conformada por trece estudiantes. Ahora, dentro de esta hay un grupo conformado por





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

cinco estudiantes de los grados tercero y cuarto de primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 10 años. De ellos, tres son niños y dos son niñas, quienes manifiestan características de inatención, dificultad para mantener la concentración y baja motivación hacia las actividades académicas, lo anterior, asociado a un diagnóstico que ya tienen de base. Estos estudiantes pertenecen a familias del contexto rural agrícola, caracterizado por condiciones socioeconómicas modestas y una estrecha relación con las dinámicas del trabajo campesino. Este entorno, además de influir en los ritmos de aprendizaje, limita el acceso a recursos pedagógicos y tecnológicos, lo cual refuerza la necesidad de estrategias inclusivas y adaptativas que promuevan su participación activa en el aula, teniendo en cuenta, además, que es multigrado.

En cuanto al personal docente, el estudio cuenta con la participación del maestro titular de los grados tercero y cuarto, su nivel educativo es magister, quien desempeña un rol clave dentro del ciclo de investigación-acción, en tanto interviene activamente en la planificación, implementación y reflexión de las estrategias pedagógicas diseñadas. En este sentido, el docente actúa como agente de cambio, articulando los fundamentos teóricos con su práctica educativa cotidiana, lo que le permite hacer un proceso introspectivo sobre su trabajo pedagógico y realizar ajustes metodológicos orientados a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, se integran al proceso otros actores institucionales que contribuyen desde sus funciones específicas: el rector, la coordinadora académica, la orientadora escolar y la docente de los grados de transición, primero y segundo. Todos ellos aportan una visión complementaria sobre la dinámica institucional, la atención a la diversidad y la inclusión educativa, aspectos esenciales para fortalecer la comprensión global de la problemática.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Por último y de la misma manera, se une la comunidad de padres de familia que, como se ha mencionado, contribuyen de manera significativa en los entornos externos a los educativos de estos estudiantes.

La participación activa de esta comunidad permitirá la articulación de perspectivas y el desarrollo de un proceso investigativo colaborativo en el que, cada actor contribuya desde su experiencia a la construcción de soluciones contextualizadas. Con respecto a los principios de la investigación-acción, la intervención se concibe como un ejercicio de aprendizaje compartido, donde la reflexión colectiva y la acción pedagógica convergen para transformar las prácticas docentes y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes (Papalia et al., 2023).

3.3 Fases metodológicas

El desarrollo metodológico de esta investigación se organizará conforme a las fases clásicas de la investigación-acción educativa. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), este enfoque permite que los docentes reflexionen críticamente sobre su quehacer pedagógico, identifiquen problemáticas reales de su contexto y generen estrategias que respondan a las particularidades de los estudiantes. En este sentido, la investigación que se va a realizar, en la sede rural San Luis, se estructurará en cinco fases: identificación del problema, planificación de la acción, implementación, observación de análisis y reflexión, garantizando la participación activa de los diversos actores educativos.

Este proceso no solo busca generar conocimiento sobre la dinámica del aula multigrado, sino también promover transformaciones pedagógicas sostenibles, basadas en la comprensión profunda de las necesidades de los estudiantes y del entorno.

3.3.1 Fase 1. Identificación del problema

Durante esta primera etapa, se realizará una caracterización inicial del contexto escolar y del grupo participante, a través de observaciones sistemáticas, conversaciones informales con el docente titular y revisión de documentos institucionales. Estas acciones permitirán evidenciar las dificultades que presentan los estudiantes de tercero y cuarto grado en términos de atención sostenida, comprensión lectora y motivación académica. También se pretende identificar la predominancia de métodos de enseñanza tradicionales que limitan la participación activa de los alumnos en general, mismos que no responden plenamente a la diversidad de ritmos de aprendizaje presentes en el aula multigrado.

De acuerdo con Papalia et al. (2023), el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños entre 8 y 10 años se potencia cuando el entorno educativo responde a sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje. Con base en esta información, se formuló el problema de investigación centrado en la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que fomenten la atención y la motivación de los estudiantes en entornos rurales multigrado. En esta fase también se involucrará a la orientadora escolar, quien aportará perspectivas valiosas sobre los factores contextuales y familiares que influyen en el rendimiento y la conducta de los estudiantes.

3.3.2 Fase 2. Planificación de la acción

Una vez delimitado el problema, y a partir de la observación sistemática del aula y del análisis de las prácticas pedagógicas existentes, esta fase se orientará a analizar los métodos y estrategias implementados por los docentes de la Institución Educativa Crisanto

Luque, considerando las dinámicas propias del aula multigrado y la atención a estudiantes con manifestaciones asociadas al déficit de atención. En este proceso se identificarán las estrategias actualmente utilizadas, los intereses predominantes de los estudiantes, así como los apoyos pedagógicos disponibles, tales como recursos visuales, sensoriales y contextuales, además de los ajustes al entorno que favorezcan la atención, la participación y el aprendizaje.

A partir de este análisis, se realizará una planificación colaborativa que permitirá proyectar acciones pedagógicas ajustadas a la heterogeneidad del grupo, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, las necesidades de apoyo identificadas y las condiciones del contexto escolar. El docente titular, en articulación con la coordinación académica, ajustará las propuestas pedagógicas de acuerdo con los tiempos escolares y las características de los estudiantes, garantizando que las estrategias respondan de manera pertinente a las exigencias de la educación inclusiva en el aula multigrado.

La planificación también considera el mecanismo de retroalimentación constante, garantizando la relación entre los objetivos del estudio y las estrategias aplicadas. Según Hidalgo y Arteaga (2021), en la investigación-acción el diseño de la intervención debe ser flexible, de manera que permita modificaciones durante el proceso según los hallazgos emergentes. Esta apertura metodológica posibilita que las acciones planificadas se mantengan alineadas con las necesidades reales de los niños, integrando el principio de inclusión educativa como eje rector del trabajo pedagógico.

3.3.3 Fase 3. Implementación



En esta fase se llevará a cabo la ejecución práctica del plan de acción, introduciendo las estrategias diseñadas dentro del aula multigrado. La implementación se desarrollará durante varias semanas, en sesiones regulares de clase, donde se promoverá la participación activa de los estudiantes, el docente y las familias que posean la disponibilidad, mediante actividades cooperativas, juegos de atención, dinámicas de lectura guiada y ejercicios de autorregulación emocional. De tal forma, las investigadoras desempeñan un papel mediador, facilitando la interacción, motivando el esfuerzo y adaptando las estrategias según el ritmo y las respuestas del grupo.

Igualmente, se contará con el acompañamiento permanente de la orientadora escolar, quien brindará observaciones sobre la conducta emocional de los estudiantes. Según Farias et al. (2022), la implementación en la investigación-acción implica una interacción constante entre el hacer y el pensar, donde cada experiencia se convierte en una fuente de aprendizaje profesional. Esta fase es fundamental para evidenciar cómo las modificaciones pedagógicas favorecen la atención, la motivación y la convivencia dentro del aula.

3.3.4 Fase 4. Observación de análisis

Semejante a la implementación, se desarrollará un proceso de observación sistemática y reflexiva, con el fin de recopilar información cualitativa y cuantitativa sobre los cambios generados en el comportamiento y desempeño de los estudiantes. Se implementará, por ejemplo, como instrumento de observación, una matriz que permitirá analizar la participación, los niveles de concentración y la respuesta emocional de los niños ante las actividades. Así como también, la percepción del docente. La observación también



permitirá identificar la transferencia de aprendizajes hacia otros espacios escolares, así

como la consolidación de hábitos de atención.

El registro de la información facilitará la detección temprana de dificultades y la toma de decisiones oportunas para ajustar las estrategias en curso. Hernández y Mendoza (2018) destacan que esta fase forma el núcleo empírico de la investigación-acción, ya que proporciona los insumos necesarios para la reflexión crítica. Por ello, las observaciones no se limitan a describir comportamientos, sino que buscan comprender las causas y las implicaciones de los fenómenos a observar, promoviendo el acompañamiento y retroalimentación del docente titular.

3.3.5 Fase 5. Reflexión y reajuste

Finalmente, la fase de reflexión permite analizar críticamente los resultados obtenidos y valorar el impacto de las estrategias pedagógicas que se implementarán. Se llevarán a cabo encuentros con el docente titular para discutir aquello que se analizó, compartir evidencias y establecer conclusiones conjuntas sobre los avances y desafíos del proceso, proporcionando, además, un instrumento que no solo se usará durante la investigación, sino también, podrá ser aplicado posteriormente.

Este espacio de análisis posibilitará reconocer la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes e investigadoras, y la importancia de la flexibilidad metodológica para responder a las necesidades del aula multigrado. De acuerdo con Hidalgo y Arteaga (2021), la reflexión constituye la etapa más significativa de la investigación-acción, pues transforma la experiencia vivida en conocimiento profesional aplicable a la práctica educativa. En esta fase se reafirma la necesidad de continuar fortaleciendo la práctica pedagógica mediante procesos de autoevaluación, innovación y actualización docente. La

retroalimentación que se obtenga servirá, además, para proyectar nuevas líneas de acción que fortalezcan los avances logrados y fomenten una cultura pedagógica más inclusiva y consciente de la diversidad infantil.

3.4 Técnicas para la recolección de datos

La investigación-acción requiere de instrumentos flexibles que permitan recoger información de manera continua, participativa y contextualizada. En este estudio, se implementaron tres técnicas principales, diseñadas en coherencia con los objetivos propuestos: *una matriz de observación, entrevistas semiestructuradas y entrevistas a grupo focal (estudiantes)*. Cada técnica fue seleccionada con el propósito de obtener información cualitativa y contextual que facilitara la comprensión del proceso educativo y la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula.

3.4.1 Matriz de observación

En relación con el primer objetivo, se elaboró una matriz de observación que permitirá analizar el comportamiento, la atención y la interacción de los niños durante las actividades escolares, más la relación, metodología y desarrollo del docente, con respecto a los estudiantes con déficit de atención. Este instrumento se aplicará de manera sistemática por las investigadoras, con acompañamiento del docente titular, quien brindará información relevante sobre las dinámicas cotidianas del aula. La observación se realizará a partir del análisis de 10 ítems, cada uno aplicándose a la relación bidireccional entre estudiantes -



docente. También cuenta con una escala de valoración (1 a 5), misma que permitirá medir la frecuencia con la cual se de el ítem observado.

Esta matriz se realizará de forma natural, sin intervenir en el desarrollo habitual de las clases, lo cual permitirá identificar patrones de atención, participación y respuesta frente a las estrategias pedagógicas empleadas. Como señala Hernández Sampieri y Mendoza (2018), la observación es una técnica esencial en la investigación-acción, pues posibilita el registro directo de la realidad educativa y facilita el análisis de comportamientos en contextos reales.

3.4.2 Entrevistas semiestructuradas

Para el segundo objetivo, se implementarán entrevistas semiestructuradas dirigidas al docente titular y a otros agentes institucionales, como la orientadora, el rector escolar y algunos padres de familia; tienen un enfoque sociodemográfico, lo cual permitirá contextualizar las experiencias educativas de los estudiantes. Se harán en encuentro individualizado con 10 preguntas abiertas-directas, las cuales serán grabadas y posteriormente transcritas, mismas que buscan una respuesta detallada sobre aquella visión particular acerca del trasfondo de esta investigación. El propósito es profundizar en sus percepciones sobre las estrategias inclusivas y las dinámicas de atención a la diversidad. Estas entrevistas también permitirán recoger experiencias, opiniones y propuestas que aporten un panorama más amplio sobre el proceso pedagógico y su impacto. Las entrevistas en contextos educativos pueden favorecer la comprensión del sentido que los actores atribuyen a sus prácticas, posibilitando la reflexión y la reconstrucción del conocimiento pedagógico.

3.4.3 Entrevistas al grupo focal: estudiantes del aula multigrado rural inclusiva

Para el tercer objetivo, se desarrollarán entrevistas al grupo focal conformado por los estudiantes del aula multigrado rural, permitiendo un registro genuino de las voces de los niños y niñas, reconociéndolos como sujetos activos del proceso investigativo y otorgándoles un lugar central en la comprensión de sus propias experiencias de aprendizaje. Se llevarán a cabo diez preguntas semiestructuradas, sin perder el enfoque sociodemográfico del entorno. Este grupo, sobre todo por sus implicaciones inclusivas, facilitará la exploración de percepciones relacionadas con la atención en clase, las actividades que consideran más motivadoras, las dificultades que enfrentan y las formas en que se sienten apoyados por el docente y sus compañeros. De la misma manera, esta técnica favorecerá la interacción entre los estudiantes, generando un espacio de diálogo que permitirá identificar coincidencias, diferencias y significados compartidos en torno a su experiencia escolar.

El uso combinado de estas tres técnicas permitirá garantizar la estructuración de la información, fortaleciendo la validez de los resultados. Además, la colaboración constante de la institución durante las fases de observación y reflexión, asegurará que los datos recolectados representen fielmente la realidad educativa, en conexión con el enfoque participativo y reflexivo propio de la investigación-acción.

3.5 Técnicas para el análisis de datos

El análisis de los datos recolectados se desarrollará, bajo un enfoque cualitativo, en relación con la naturaleza reflexiva de la investigación-acción. De acuerdo con Hernández



Sampieri y Mendoza (2018), “el análisis cualitativo se orienta a la comprensión de los significados, experiencias y percepciones de los participantes, más que a la cuantificación de las respuestas” (p. 423). Desde esta perspectiva, se busca interpretar los datos obtenidos a través de la matriz de observación y las entrevistas, con el fin de identificar patrones, relaciones y categorías que evidenciaran las dinámicas inclusivas en el aula rural.

El procedimiento analítico será progresivo y cíclico, avanzando en paralelo con las fases del estudio. Inicialmente, se realizará una lectura comprensiva y exploratoria de los registros, con el propósito de reconocer las conductas, percepciones y expresiones más importantes. Posteriormente, se desarrollará un proceso de codificación abierta, mediante el cual se agruparán fragmentos de información que compartían significados comunes. Por último, las categorías serán organizadas e interpretadas de acuerdo con los objetivos específicos, permitiendo establecer conexiones entre las estrategias docentes y las respuestas observadas en los estudiantes con déficit de atención.

El análisis también implicará una reflexión, en la que se revisarán los hallazgos con el docente titular, promoviendo la retroalimentación y el reajuste de estrategias pedagógicas. Cuéllar, Torres y Torres (2024), señalan que, en contextos rurales “la reflexión conjunta entre investigadores y docentes posibilita identificar necesidades, fortalecer prácticas y construir alternativas de inclusión desde la realidad escolar” (p. 17). Este intercambio permitirá que el análisis no solo sea descriptivo, sino también transformador, orientado a la mejora continua de las prácticas docentes. Para ello, se propone una matriz DOFA pedagógica que, si bien es considerada inicialmente como técnica de recolección de datos, será utilizada para justamente analizar los datos obtenidos, a partir de la información que se extraiga mediante los instrumentos anteriormente descritos.

3.5.1 Matriz DOFA pedagógica

Se elaborará una matriz DOFA pedagógica con la participación del docente titular, orientada a identificar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas del proceso educativo frente a la atención de estudiantes con dificultades de atención. Esta herramienta permitirá integrar los hallazgos de la observación y las entrevistas, sistematizando la información obtenida y orientando la formulación de estrategias de mejora. Según Muñoz y Quijano (2019), este tipo de matrices resulta útil en la investigación educativa porque favorece el análisis crítico de las condiciones institucionales y pedagógicas, promoviendo la toma de decisiones informadas y la planificación de acciones transformadoras futuras. Adicional, permite una retroalimentación constante, la cual puede plantearse de una forma periódica y así reconocer los avances sobre estos procesos educativos. (ver Anexo D).

Al final, los resultados serán interpretados a la luz de los marcos teóricos revisados y de las políticas nacionales de inclusión educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Gobierno de Colombia, 2022), permitiendo proponer acciones contextualizadas que respondan a las características y desafíos del entorno rural. De esta forma, el análisis cualitativo se consolidará como un proceso dinámico que articula comprensión, interpretación y acción pedagógica en favor de la educación inclusiva.

3.6 Consideraciones éticas y de integridad científica

El presente estudio se desarrollará bajo los principios éticos fundamentales de respeto, responsabilidad y transparencia, asegurando la protección de los derechos y la

dignidad de todos los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado del docente titular, explicando los objetivos, propósitos y alcances de la investigación. De esta forma, se aseguró que su participación fuera completamente voluntaria y consciente, sin ningún tipo de coacción ni repercusión en el ámbito académico.

La confidencialidad fue un eje esencial del proceso. Toda la información recolectada fue tratada con reserva, resguardando la identidad de los participantes. Con respecto a lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2017), “el respeto por la diversidad, la participación y la autonomía de los sujetos compone la base de una práctica educativa ética e inclusiva” (p. 4). Así, el estudio procuró mantener la integridad del entorno escolar, fomentando relaciones basadas en la confianza y la colaboración.

En cuanto a la integridad científica, se garantizaron procesos de recolección y análisis de datos libres de sesgos y manipulaciones. El tratamiento de la información siguió criterios de rigor y veracidad, en correspondencia con lo expuesto por Hernández Sampieri y Mendoza (2018), quienes señalan que la honestidad investigativa implica actuar con transparencia en la interpretación de los resultados y en la comunicación de los descubrimientos. Además, las reflexiones derivadas del proceso se construyeron de manera colectiva con el docente participante, reconociendo sus aportes desde la práctica educativa y respetando su voz como agente de transformación.

En síntesis, este trabajo reafirma el compromiso ético de los investigadores con la educación inclusiva, entendida como una práctica que exige sensibilidad humana, justicia social y corresponsabilidad. Como señala Cuéllar, Torres y Torres (2024), la ética en la investigación educativa rural implica “reconocer las particularidades del contexto y actuar con respeto hacia las experiencias y saberes de quienes lo habitan” (p. 9). Bajo este marco,



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

la investigación se consolidó como un ejercicio de aprendizaje, respeto y coherencia con los valores que sustentan la formación pedagógica.

Capítulo 4 - Análisis e Interpretación de los resultados

Este capítulo tiene como propósito exponer el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recolección de información en el contexto del aula multigrado rural de la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque. Este análisis se orienta a comprender las dinámicas educativas relacionadas con la atención a estudiantes con manifestaciones asociadas al Trastorno por Déficit de Atención (TDA), así como las condiciones pedagógicas, contextuales e institucionales que inciden en dichos procesos.

Para el desarrollo de este capítulo, se llevó a cabo un proceso de análisis cualitativo apoyado en el software ATLAS.ti, mediante el cual se realizó la organización, codificación y categorización de la información proveniente de los siguientes instrumentos de recolección de información: matriz de observación, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Este proceso permitió identificar patrones, relaciones y significados



emergentes a partir de los datos recolectados, los cuales fueron sistematizados en categorías de análisis que orientan la comprensión del fenómeno estudiado.

En ese orden de ideas, el análisis se complementa con el ejercicio de triangulación metodológica y teórica, en el que se relacionan diversas fuentes de información — observación, entrevistas y grupos focales— con los aportes de teóricos especializados y la interpretación crítica de las investigadoras. Esta triangulación no se presenta como un momento aislado del análisis, sino como un proceso transversal que permite contrastar, complementar y profundizar en los resultados, fortaleciendo la validez y la consistencia de los mismos.

El capítulo se estructura en cuatro apartados. En primer lugar, se presenta el análisis descriptivo e interpretativo de los hallazgos, en el que se abordan las categorías emergentes relacionadas con las manifestaciones del TDA, los factores del entorno educativo, las estrategias pedagógicas, la participación y las necesidades educativas, así como la categoría transversal de neurodiversidad, la cual permite comprender las dinámicas de inclusión en el contexto rural. En segundo lugar, se expone una síntesis de las limitaciones e innovaciones del estudio en relación con los objetivos planteados. En tercer lugar, se presentan las implicaciones, sugerencias y recomendaciones derivadas del proceso investigativo, con el propósito de aportar a futuras investigaciones y prácticas educativas en contextos similares. Por último, se propone la matriz DOFA elaborada por las investigadoras como síntesis del análisis.

4.1 Análisis descriptivo e interpretativo

Con el fin de identificar las principales categorías emergentes que dan cuenta de las dinámicas observadas en el aula multigrado rural inclusiva, se llevó a cabo un proceso mediante la codificación de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos; estas categorías reflejan tanto las manifestaciones del TDA como los factores del entorno educativo y las prácticas pedagógicas implementadas.

Desde un enfoque cualitativo, el análisis se centró en la comprensión de las experiencias y comportamientos de los estudiantes dentro del contexto escolar, reconociendo que el TDA se manifiesta a través de dificultades en la atención, la autorregulación y la interacción social, aspectos que inciden directamente en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se consideró la influencia del entorno educativo, particularmente en contextos rurales, donde las condiciones materiales y pedagógicas pueden constituir barreras o facilitadores para la inclusión (Melero, 2018).

Al mismo tiempo, se procedió con la recopilación de las citas, registros o declaraciones de los mencionados instrumentos de recolección de información, esto con la intención de profundizar en el análisis de los hallazgos desde una perspectiva directa de los estudiantes, las familias y la comunidad educativa, con respecto a la experiencia en la implementación de diferentes estrategias pedagógicas inclusivas y adaptadas al contexto multigrado rural.

A propósito del análisis cualitativo mediante el software ATLAS.TI, la siguiente tabla permite dar cuenta de los códigos que fueron asignados a los diferentes agentes de esta investigación y el contexto educativo de la sede San Luis, a saber: estudiantes del aula



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

multigrado, docente de aula, familias, orientadora escolar, rector e investigadoras. De esta forma, será posible diferenciar las voces que aquí intervienen.

Tabla 2

Códigos de los agentes que intervienen en la investigación

Rol del agente	Código asignado en ATLAS.TI
Estudiantes del aula multigrado	E1 hasta E13 (es decir: E1, E2, E3, etc.).
Docente de aula	D1
Familias	F1 hasta F7 (es decir: F1, F2, F3, etc.).
Orientadora escolar	D2
Rector	Re
Investigadoras	IJ, IM e IP

Nota. Elaboración propia.

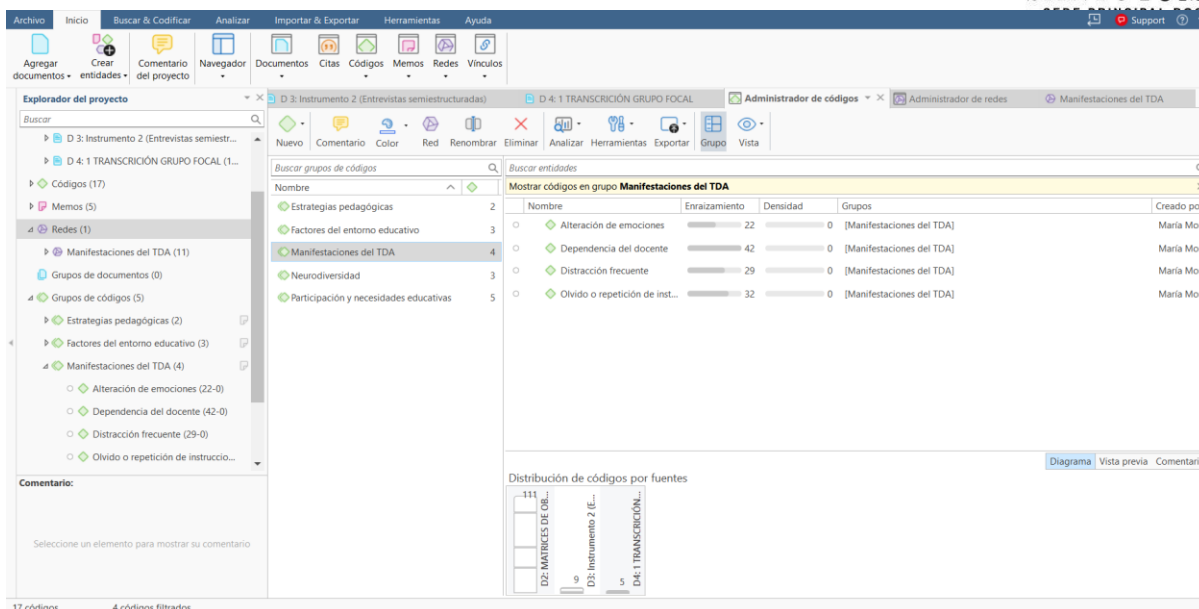
Además, y como apoyo visual, las siguientes son algunas de las imágenes que sirven de soporte para evidenciar los procesos de categorización mediante la herramienta ATLAS.TI, misma que se expondrá posteriormente.

Figura 1

Grupos de códigos y códigos que configuran las categorías



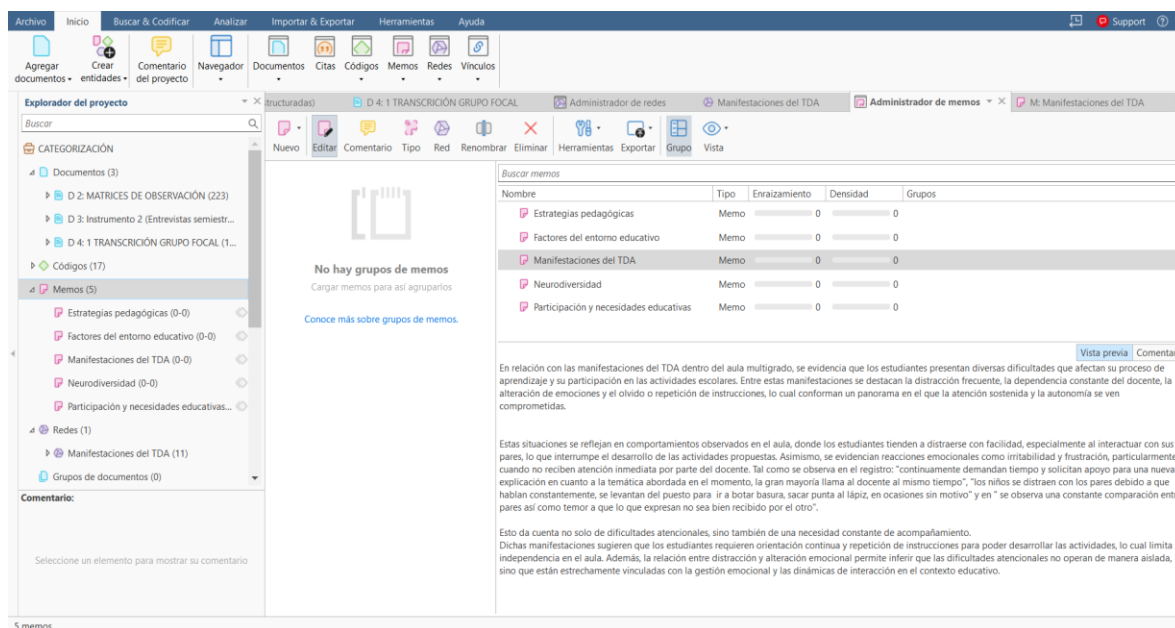
UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS



Nota. Elaboración propia. Imagen extraída de la herramienta ATLAS.TI sobre la categorización de la investigación.

Figura 2

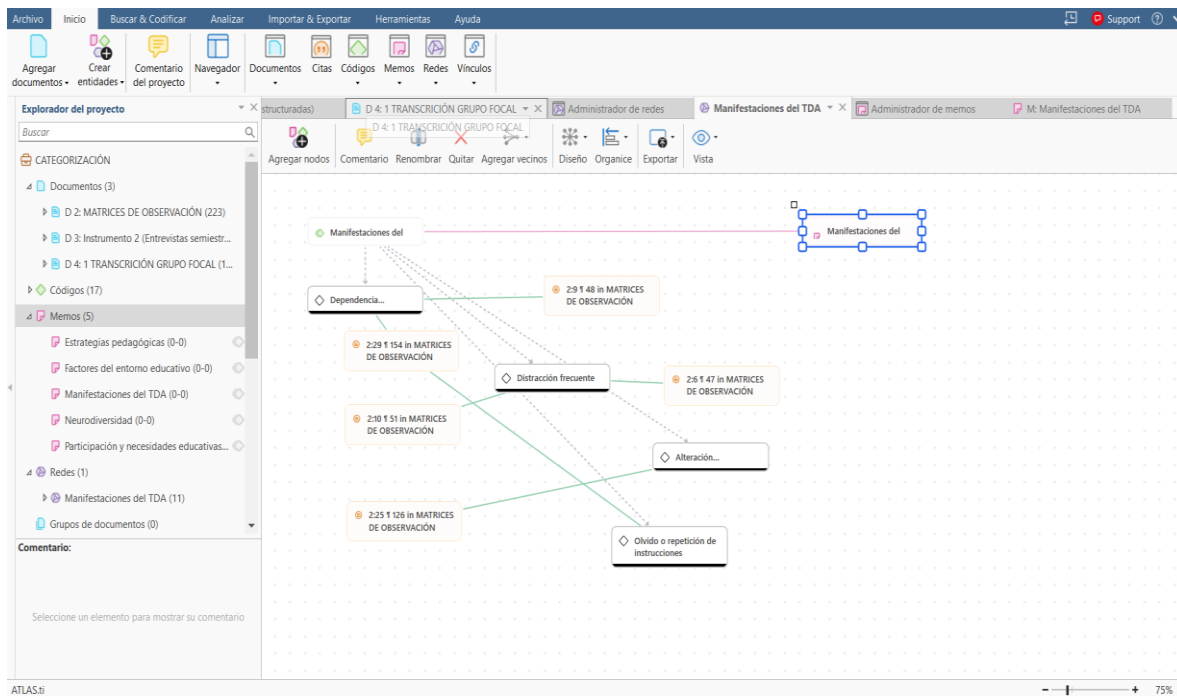
Ejemplo de memo o nota analítica sobre hallazgos de la investigación



Nota. Elaboración propia. Imagen extraída de la herramienta ATLAS.TI sobre uno de los memos (*Manifestaciones del TDA*) que dan cuenta del análisis cualitativo que se realizó con base en los hallazgos obtenidos de los instrumentos de recolección de datos.

Figura 3

Ejemplo de red que enlaza y organiza los elementos que conforman las categorías



Nota. Elaboración propia. Imagen extraída de la herramienta ATLAS.TI sobre una de las redes (*Manifestaciones del TDA*) que muestran cómo se enlazan elementos como: códigos,

grupos de códigos, citas y memos, para dar las bases que estructuran las categorías de la investigación.

4.1.1 Manifestaciones del Trastorno por Déficit de Atención (TDA)

Desde un lenguaje clínico, y teniendo en cuenta y según el DSM-5, el Trastorno por Déficit de Atención (TDA) es un subtipo del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) (2022), lo cual permite una mayor precisión en la identificación y el abordaje clínico de los estudiantes que presentan estas manifestaciones.

En el desarrollo del proceso investigativo, se identificaron diversas manifestaciones del Trastorno por Déficit de Atención (TDA) en los estudiantes del aula multigrado rural. Algunos de estos estudiantes cuentan con un diagnóstico médico confirmado, mientras que otros se encuentran en proceso de evaluación bajo sospecha. Para ambos casos, se han realizado adaptaciones que permiten el desarrollo escolar, las cuales inciden directamente en su desempeño académico y en la forma en que interactúan dentro de este contexto educativo. Entre estas se destacan la distracción frecuente, la dependencia del docente para avanzar en sus actividades, la alteración de emociones y el olvido o la repetición constante de instrucciones, lo que da lugar a un panorama en el que la atención sostenida y la autonomía se ven significativamente afectadas. De acuerdo con la información extraída y categorizada en la matriz de observación mediante el uso del software ATLAS.TI, se observaron y plasmaron citas por parte de las investigadoras como: *"continuamente demandan tiempo y solicitan apoyo para una nueva explicación en cuanto a la temática abordada en el momento, la gran mayoría llama al docente al mismo tiempo"* (IM, matriz



de observación, 2026), y *"los niños se distraen con los pares debido a que hablan constantemente, se levantan del puesto para ir a botar basura, sacar punta al lápiz, en ocasiones sin motivo"* (IM, matriz de observación, 2026). Estos hallazgos evidencian que los estudiantes presentan una tendencia constante a distraerse, especialmente ante estímulos externos o interacciones con sus pares, lo que interfiere en el desarrollo continuo de las actividades pedagógicas.

Esta situación limita el desarrollo de la autonomía en los estudiantes y genera una sobrecarga en la labor docente, particularmente en contextos multigrado donde la atención debe distribuirse entre diferentes niveles educativos. Al respecto, estudios señalan que los estudiantes con dificultades atencionales requieren estrategias diferenciadas que favorezcan su autorregulación y participación activa en el aula (Hidalgo & Arteaga, 2021).

Por otra parte, las alteraciones emocionales, como la irritabilidad y la frustración, emergen como respuestas ante la espera o la falta de atención inmediata por parte del docente. Estas reacciones evidenciaron que las dificultades atencionales no solo afectan el ámbito cognitivo, sino también el emocional y social, generando tensiones en la dinámica del aula. En palabras de las investigadoras: *"A los estudiantes les gusta participar, pero se observa que al menos 3 estudiantes (E1,E9,E5) del grupo focal, cuando no dan la respuesta correcta se molestan, ya no desean expresarse y se quedan callados"* (IM, matriz de observación, 2026). Las manifestaciones del TDA deben comprenderse como un conjunto de factores que se relacionan entre sí que, a su vez, influyen en el proceso educativo de los estudiantes.

Estos resultados permiten afirmar que las manifestaciones del TDA en el aula multigrado rural se expresan tanto en comportamientos observables como en necesidades educativas específicas, lo cual plantea la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la atención, la regulación emocional y la autonomía de los estudiantes.

4.1.2 Factores del entorno educativo

Aunque las manifestaciones del (TDA) son individuales y su diagnóstico es personal, las condiciones o factores del contexto influyen directamente en los procesos educativos, sobre todo en aquellos que presentan dificultades atencionales y de aprendizaje. De tal forma, el análisis de la información permitió identificar diversos factores del entorno educativo que afectan las dinámicas de atención y aprendizaje de los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan características asociadas al TDA. Entre los principales factores se encuentran el exceso de estímulos visuales, el ruido constante en el aula y la limitada disponibilidad de material didáctico, los cuales forman un ambiente poco propicio para la concentración y el desarrollo de actividades académicas.

En primer lugar, el exceso de estímulos visuales, representado en el uso de carteleras con colores intensos y elementos llamativos, actuaron como un distractores que desviaban la atención de los estudiantes hacia aspectos ajenos a la actividad pedagógica. Según los registros extraídos de la matriz de observación e igualmente mediante la voz de las investigadoras: *“Se evidencia poco empleo de recursos didácticos, en su lugar se cuenta con carteleras que contienen exceso de color y brillante lo cual ocasiona que los estudiantes miren hacia los otros lados”* (IJ, matriz de observación, 2026). Esta situación

dejó en evidencia la necesidad de estructurar el ambiente de aprendizaje de manera más organizada y funcional, especialmente en este contexto. De acuerdo con Melero (2018), las condiciones del entorno pueden constituir barreras para la inclusión educativa cuando no responden a las necesidades de los estudiantes, limitando su participación y aprendizaje.

En segundo lugar, el ruido en el aula es un factor determinante que afecta la concentración y el desarrollo de la clase. Se observó que: *“no respetan su turno para hablar y aumentan el tono de voz...”* (IM, matriz de observación, 2026), así como *“los distractores auditivos son ocasionados por aumentar el tono de voz...”* (IM, matriz de observación, 2026), mostrando cómo la tendencia de los estudiantes a hablar simultáneamente, elevar el tono de voz y mostrar dificultad para respetar los turnos de participación, genera un ambiente auditivo saturado que dificulta la comunicación y el seguimiento de instrucciones. Este tipo de dinámicas, además de afectar la atención, evidencian dificultades en la regulación del comportamiento y en la convivencia escolar, aspectos fundamentales en el proceso educativo. En este sentido, el contexto rural y multigrado plantea retos adicionales en la gestión del aula, donde el docente debe atender múltiples necesidades en un mismo espacio (Pereyra & Valente, 2024). Desde un inicio, el docente del aula multigrado rural de la sede San Luis, se dispuso a formar parte de la investigación no solo desde la perspectiva de “agente educativo”, sino también, como participante activo en la necesidad de implementar una perspectiva neurodivergente en este contexto, permeado por la presencia de las características del TDA en algunos estudiantes.

En tercer lugar, la limitada disponibilidad de material didáctico adecuado representa una barrera significativa para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. La falta de recursos dificulta la implementación de estrategias diversificadas que respondan a las



necesidades de los estudiantes, especialmente en contextos rurales donde las condiciones económicas restringen el acceso a herramientas educativas. Nuevamente, en las investigadoras: *"El docente manifiesta que él trata de adecuar el espacio, pero por ser aula multigrado se le dificulta, ya que no se cuenta con el material idóneo y la educación rural tiende a estar limitada por condiciones económicas"* (IJ, matriz de observación, 2026). Esta situación, a su vez, coincide con estudios que señalan que las condiciones estructurales del entorno educativo influyen directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cuellar et al., 2024).

Por lo tanto, los factores del entorno educativo identificados no solo actúan como elementos distractores, sino que también reflejan condiciones estructurales que afectan la práctica pedagógica y en la posibilidad de atender de manera adecuada la diversidad presente en el aula. De ahí que, resulte fundamental considerar el entorno como un elemento clave en la construcción de estrategias educativas que favorezcan la inclusión y el aprendizaje significativo.

4.1.3 Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas implementadas en el aula multigrado se convierten en el fundamento para la transformación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, especialmente en relación con la atención a estudiantes con manifestaciones asociadas al TDA. Estas estrategias no solo responden a la necesidad de disminuir las dificultades observadas, sino que se orientan hacia la construcción de prácticas educativas más



inclusivas, en las que la diferencia es comprendida como una oportunidad pedagógica y no como una limitación.

Skliar (2002, 2005), se vuelve especialmente relevante, puesto que, es quien propone cuestionar las nociones tradicionales de normalidad en el ámbito educativo y plantea la necesidad de construir una pedagogía que reconozca la diversidad como condición inherente al aula. En ese orden de ideas, las estrategias pedagógicas implementadas en el contexto analizado evidencian un tránsito desde prácticas homogéneas hacia propuestas más flexibles, en las que se busca responder a las particularidades de los estudiantes, especialmente en contextos rurales donde convergen múltiples realidades educativas.

En relación con lo anterior, se incorporaron actividades lúdicas como mediadoras del aprendizaje, tales como juegos colectivos, dinámicas de participación, el uso de la libreta viajera y estrategias como el “guardián” o estudiante mediador. Estas prácticas favorecieron no solo la motivación y el interés de los estudiantes, sino también el desarrollo de habilidades como la autorregulación, el respeto por los turnos de participación y el fortalecimiento de la memoria visual y auditiva. De esta manera, la lúdica se configuró como una herramienta pedagógica que posibilitó la construcción de aprendizajes significativos en contextos diversos, tal como lo plantea Cañaveral Marín (2018), quien resalta el papel del juego en la promoción de la convivencia y el aprendizaje en estudiantes con capacidades educativas diversas.

A la par, se implementaron estrategias pedagógicas orientadas a la organización del entorno y a la anticipación de las actividades, como la implementación de carteles del día, el uso de apoyos visuales y la reducción de estímulos distractores en el aula. Estas acciones



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

permitieron estructurar el ambiente de aprendizaje, facilitando la comprensión de las tareas y favoreciendo la concentración de los estudiantes, tal como se observa en expresiones de las investigadoras: “*los estudiantes observaron atentos cómo se cubrían los distractores visuales*” (IJ, matriz de observación, 2026), “*se evidencian avances graduales en la capacidad de concentración...*” (IJ, matriz de observación, 2026) y, en palabras del docente: “*el cubrir los carteles y ambientaciones ha influido en el ruido*” (IJ, matriz de observación, 2026). Además, la generación de espacios de reflexión y autoevaluación al finalizar las actividades posibilitó la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo una pedagogía más dialógica y centrada en el sujeto.

En este sentido, las estrategias pedagógicas implementadas no se limitaron a la aplicación de técnicas aisladas, sino que respondieron a un proceso intencionado de reconfiguración de la práctica docente, en el que se articulan elementos propios del contexto rural con enfoques inclusivos que reconocen la neurodiversidad en el aula. Tal como lo plantean Farias et al. (2022), el rol del docente implica una adaptación constante a las necesidades del contexto y de los estudiantes, lo cual exige una práctica reflexiva y flexible que permita atender la diversidad presente en el aula.

Estos hallazgos evidencian que la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas contribuye a la mejora de la atención, la participación y la convivencia en el aula multigrado. Con ello, se consolida una práctica educativa que, más allá de buscar la normalización de los estudiantes, reconoce sus particularidades como punto de partida para la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos y significativos.



4.1.4 Participación y necesidades educativas

La participación de los estudiantes en el aula multigrado rural se convierte en un proceso complejo que trasciende la simple intervención en actividades escolares, constituyéndose como una expresión del reconocimiento de sus necesidades educativas, de las mediaciones pedagógicas implementadas y de las condiciones contextuales que atraviesan su proceso de aprendizaje. Los resultados muestran que la participación no surgió espontáneamente, sino que se construyó de forma progresiva a partir de ajustes pedagógicos, acompañamiento constante y dinámicas de interacción que favorecieron la inclusión.

Es pertinente analizar esta participación bajo la perspectiva de Honneth (2007), donde plantea que el reconocimiento es una condición fundamental para el desarrollo de la identidad y la participación social, en la medida en que los sujetos requieren ser valorados y legitimados en sus capacidades para poder actuar dentro de un colectivo. Así, los resultados muestran que los estudiantes lograron mayores niveles de atención cuando sus procesos son acompañados, sus avances son reconocidos y sus ritmos de aprendizaje son respetados, especialmente en el caso de aquellos que presentan manifestaciones asociadas al TDA. La participación activa se consolidó como un indicador de avance en autonomía y autorregulación; los estudiantes no solo lograron seguir secuencias de trabajo con menor dependencia del docente, sino que también comenzaron a formular preguntas, realizar propuestas y comprender la intencionalidad de las estrategias pedagógicas implementadas. Este proceso se reflejó en una disminución de la desorganización, en una mayor seguridad en la ejecución de las tareas y en una reducción de errores, lo cual evidenció un desarrollo progresivo en sus habilidades. Igual que en las citas anteriores, la matriz de observación permite extraer esta cita por parte de las investigadoras: *“en general es un grupo que*



participa, preguntan cuando tienen dudas” (IP, matriz de observación, 2026) y que

progresivamente *“siguen la secuencia sin requerir constantes indicaciones”* (IP, matriz de observación, 2026).

Con respecto a la interacción entre pares y el trabajo colectivo, se observó que las actividades grupales potenciaron la motivación, facilitaron el seguimiento de instrucciones y promovieron la organización del trabajo, permitiendo transiciones más fluidas entre las actividades. Además, la emergencia de roles de liderazgo dentro del grupo contribuyó a fortalecer la dinámica colaborativa y a apoyar los procesos atencionales de los estudiantes, evidenciando que la participación no es únicamente individual, sino relacional. Se destaca el rol de algunos estudiantes donde, en palabras de las investigadoras: *“E4 y E9 muestran actitudes de líderes y fomentan la participación de los otros estudiantes”* (IP, matriz de observación, 2026), lo cual no solo fortalece la dinámica grupal, sino que también *“apoya su proceso atencional”* (IP, matriz de observación, 2026).

De manera semejante, la implementación de adaptaciones curriculares que favorezcan la atención sostenida y la organización del trabajo académico, permitirán avances significativos en los tiempos de ejecución de las actividades y en la comprensión de las instrucciones. Por otra parte, el acompañamiento surgió como un elemento central en el proceso que configura a la participación, tanto en el ámbito escolar como en el familiar. En el entorno familiar, sobre todo, se evidencian diferencias significativas en el apoyo recibido: *“los estudiantes que refieren contar con un mayor apoyo por parte de sus familias (...) relatan cómo desarrollaron la actividad con su familia con expresiones de alegría”* (IP, matriz de observación, 2026), lo que muchas veces se traduce en *“mayor compromiso en algunas familias que en otras”* (IP, matriz de observación, 2026), según expresaron las



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

investigadoras; esto sirve como ejemplo para sostener que la relación entre los estudiantes y un proceso inclusivo exitoso, no solo se limita a la labor del docente y los agentes de la comunidad educativa que lo precedan.

4.1.5 Neurodiversidad

La neurodiversidad es el eje transversal para la comprensión de los procesos educativos en el aula multigrado rural de la sede San Luis, de la Institución Educativa Crisanto Luque, en tanto que, permitió analizar cómo las diferencias en los modos de atención, aprendizaje y comportamiento son interpretadas, gestionadas y atendidas dentro del contexto escolar. Por consiguiente, la neurodiversidad trasciende una mirada centrada en el TDA para situarse en una perspectiva que reconoce la diversidad neurológica como parte constitutiva de la condición humana, lo cual implica una reestructuración de las prácticas pedagógicas y de las condiciones institucionales que las sostienen.

Es menester retomar a Melero (2012, 2018), quien señala que las barreras para la inclusión no residen en los sujetos, sino en las estructuras, prácticas y culturas escolares que dificultan su participación. En consecuencia, los resultados de la implementación de los instrumentos de recolección de información, evidencian que las dificultades asociadas al Trastorno por Déficit de Atención no pueden comprenderse de manera aislada, sino en relación con las condiciones del entorno educativo, tales como la sobrecarga docente, la escasez de recursos y la organización del aula multigrado. Así, la presencia de múltiples estudiantes con necesidades diversas en un mismo espacio, sumado a la limitación de





apoyos institucionales, se torna como un escenario complejo que tensiona la posibilidad de una atención verdaderamente inclusiva.

En el contexto de la sede San Luis, de la Institución Educativa Crisanto Luque, se evidencia una distancia significativa entre lo establecido en la normativa educativa y las condiciones reales de implementación en contextos rurales. Si bien existen lineamientos que promueven la educación inclusiva y garantizan el derecho a la atención de la diversidad, en la práctica estos se ven limitados por la insuficiencia de equipos interdisciplinarios, la discontinuidad en los procesos de acompañamiento y las dificultades de acceso a servicios especializados. Esta situación pone de manifiesto que la inclusión, más que un mandato normativo, requiere condiciones materiales y humanas que permitan su sostenibilidad en el tiempo, especialmente en territorios donde las desigualdades estructurales son más evidentes. Se extrajeron insumos o citas de las entrevistas semiestructuradas, en las cuales convergen agentes educativos como: orientadora escolar, rector de la instrucción y padres de familia como se expresa en los registros, de tal forma y a propósito de la inclusión, la orientadora escolar afirmó que: *“nos corresponde realizar acompañamiento (...) en inclusión educativa y educación emocional, la garantía de los derechos de los menores”* (D2, entrevistas semiestructuradas, 2026), sin embargo, estas funciones se ven restringidas por condiciones como la atención intermitente de los profesionales que: *“alcanzan a atender 15 minutos un día, cada mes y medio a cada estudiante”* (D2, entrevistas semiestructuradas, 2026).

Por otra parte, la comprensión de la neurodiversidad se ve limitada debido a confusiones sustanciales entre los conceptos de "igualdad" y "equidad". Por ejemplo, declaraciones del rector como: *“En el proyecto educativo institucional se encuentra abiertamente, como lo*



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

prevé la ley y se nos lo exige, incluye los procesos de inclusión, no solo actividades sino todo un programa, toda una intencionalidad de incluir a toda la diversidad de población que nos rodea de estudiantes, y bajo el principio de la igualdad y el derecho a la igualdad que tienen todos los niños, a la educación y a ser atendidos por el Estado" (Re, entrevistas semiestructuradas, 2026), evidencian un error sobre lo que implica la educación inclusiva. Esta perspectiva pierde de vista que la "equidad" es el principio fundamental que rige dicha educación, ya que garantiza que todos los estudiantes puedan aprender y participar en el proceso educativo según sus necesidades, características y contextos. También, existen otros testimonios que identifican avances en las concepciones de los docentes y de la cultura institucional en general frente a la inclusión. Inicialmente la diversidad era entendida como una dificultad que debía ser atendida en espacios segregados, pero, ahora se reconoce con una perspectiva más amplia, donde la importancia de formación docente, la sensibilización y el trabajo colaborativo (entre la institución, sus agentes y las familias), debe ser el punto de partida para una educación inclusiva.

Aunque los puntos anteriores sean un contraste, es interesante resaltar que la neurodiversidad se puede llegar a entender de manera parcial o superficial, dado el desconocimiento y/u orientación, en espacios donde otros contextos (económicos, políticos, culturales) también suman desafíos. No obstante, propender al reconocimiento de la misma y aplicar estrategias en contextos como la sede San Luis, dan pie para aportar un cambio en las formas poco inclusivas de las prácticas educativas tradicionales. En este sentido, los aportes de Honneth (2007) permiten entender que el reconocimiento es una condición fundamental para la participación y el desarrollo individual, en la medida en que los sujetos requieren ser valorados en sus capacidades y particularidades.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL, BOGOTÁ—

Ahora bien, el papel de la comunidad educativa se torna fundamental en la construcción de escenarios inclusivos. La relación entre docentes, familias, orientadores y gestores de inclusión permite fortalecer los procesos de atención a la diversidad, generando redes de apoyo que inciden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. En palabras del rector igualmente: *“todo el mundo ha metido la mano (...) y eso ha tenido efectos en que todos los niños son tratados”* (Re, entrevistas semiestructuradas, 2026), lo que evidencia un avance en la construcción de una cultura institucional más inclusiva. Sin embargo, al mismo tiempo se identifican otros desafíos relacionados con la necesidad de consolidar equipos interdisciplinarios más estables, mejorar las condiciones de acceso a servicios especializados y fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias, especialmente en contextos rurales donde las condiciones socioeconómicas pueden limitar la continuidad de los procesos educativos y terapéuticos.

En últimas, los hallazgos permiten afirmar que la neurodiversidad, en el contexto del aula multigrado rural, no puede entenderse únicamente desde una perspectiva individual o clínica, sino que debe interpretarse como un fenómeno que surge en la intersección entre lo pedagógico, lo institucional y lo social. Esta exige la transformación de las condiciones estructurales que permitan garantizar el reconocimiento, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en condiciones de equidad.

4.1.6 Interseccionalidad: ruralidad y educación inclusiva

El contexto de la sede San Luis de la Institución Educativa Crisanto Luque permite reconocer que las dinámicas pedagógicas no pueden comprenderse separadamente, sino, y



como se ha esbozado anteriormente, a partir de la intersección entre múltiples factores que conforman el proceso educativo. Entonces, la ruralidad no es únicamente un escenario geográfico, es un entramado de condiciones sociales, económicas y culturales que influyen directamente en la manera en que se materializa —o se limita— la educación inclusiva. Esta relación evidencia que la inclusión, lejos de ser un principio abstracto, se construye en contextos específicos que pueden potenciarla o restringirla.

En ese orden de ideas, la interseccionalidad entre ruralidad e inclusión se hizo evidente en las condiciones materiales del aula, por ejemplo y particularmente, en la disponibilidad de recursos pedagógicos. Tal como se identificó en la matriz de observación, el docente señaló que: *“yo trato de adecuar el espacio, pero por ser ‘aula multigrado’ se dificulta, debido a que (...) el contexto rural presenta limitaciones económicas que no permiten contar con el material idóneo para todos”* (D1, matriz de observación, 2026), de esta manera se mostró cómo las condiciones estructurales del aula multigrado rural influyeron directamente e inicialmente en la posibilidad de implementar estrategias inclusivas. Según, López Trujillo (2022) señala que la escuela rural se encuentra atravesada por condiciones de desigualdad que afectan la organización pedagógica y limitan la respuesta a la diversidad, evidenciando que el contexto no es neutro en los procesos educativos.

No obstante, esta interseccionalidad no solo se expresa en las limitaciones, también lo hace en las posibilidades que emergen desde el trabajo conjunto entre la escuela, la familia y la comunidad. Las voces de las familias, por ejemplo, evidenciaron la importancia del acompañamiento institucional en los procesos de inclusión, como se reflejó en el testimonio de una de las familias entrevistadas: *“El proceso se ha dado bien, los apoyos súper, yo felicito mucho a la gestora de inclusión (...) me ha ayudado mucho, porque E11 se*



comporta (...) diferente y ha mejorado mucho” (F4, entrevistas semiestructuradas, 2026).

Esta experiencia da cuenta de cómo la articulación entre actores educativos ha podido y puede generar transformaciones significativas en el comportamiento y la participación de los estudiantes, incluso en contextos con limitaciones estructurales. Cuéllar, Torres y Torres (2024), por ejemplo, destacan que en contextos rurales la construcción de procesos inclusivos depende en gran medida del trabajo conjunto entre docentes, familias e instituciones, lo cual refuerza el carácter colectivo de la educación.

Estos resultados muestran que, el escenario donde se relacionan la ruralidad y la educación inclusiva es complejo, en tanto que, coexisten limitaciones estructurales y potencialidades pedagógicas. Por un lado, las condiciones económicas y materiales restringen la implementación de estrategias plenamente adaptativas; por otro, las relaciones comunitarias y el compromiso de los actores educativos abren posibilidades para la construcción de prácticas inclusivas situadas. Así, la educación inclusiva en el aula multigrado rural se establece como un proceso dinámico, en el que las tensiones entre contexto y pedagogía no solo representan desafíos, sino también oportunidades para repensar la práctica educativa desde una perspectiva más contextualizada, crítica y transformadora.

4.1.7 Entre la norma y la realidad: tensiones en la implementación de la educación inclusiva

El análisis de la educación inclusiva en la Institución Educativa Crisanto Luque, sede San Luis muestra una tensión constante entre los marcos normativos que promueven la

inclusión y las condiciones reales en las que esta se implementa. Si bien el sistema educativo colombiano ha avanzado en la formulación de políticas orientadas al reconocimiento de la diversidad y la garantía del derecho a la educación, en la práctica, y como se ha mencionado anteriormente, dichas disposiciones se enfrentan a limitaciones estructurales, institucionales y contextuales que dificultan su materialización efectiva, especialmente en escenarios rurales.

Las voces institucionales recogidas en las entrevistas semiestructuradas revelan una preocupación recurrente por las condiciones físicas y materiales de la escuela, las cuales limitan la posibilidad de consolidar procesos inclusivos. La orientadora señaló que *“necesitamos que los alcaldes y las secretarías de educación se jueguen a espacios más inclusivos (...)”* (D2, entrevistas semiestructuradas, 2026), esto puso en evidencia que la infraestructura y los recursos no solo condicionan el aprendizaje, sino que también afectan la dignidad de los sujetos educativos. Esta afirmación dialoga con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2017), al señalar que la inclusión educativa requiere no solo ajustes pedagógicos, sino también condiciones institucionales que garanticen el acceso, la permanencia y la participación en entornos adecuados.

A ello se suma la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente y de articulación institucional, aspectos que son fundamentales para ir cerrando la brecha entre la norma y la práctica; *“necesitamos formación permanente, necesitamos mejorar los espacios educativos, necesitamos desarrollar relaciones más amistosas entre las familias y la escuela”* (D2, entrevistas semiestructuradas), en este caso, la inclusión no depende únicamente de lineamientos normativos, sino de la construcción de capacidades pedagógicas y relacionales al interior de la comunidad educativa. Arias Gómez (2023)

plantea que la atención a estudiantes con dificultades atencionales exige procesos formativos continuos que permitan a los docentes adaptar sus prácticas a las necesidades reales del aula, superando enfoques estandarizados que no responden a la diversidad.

Por otra parte, las transformaciones en las concepciones docentes sobre la inclusión muestran avances importantes, aunque aún en proceso, frente a las exigencias del contexto. El rector de la institución reconoce que, históricamente, la inclusión fue entendida desde una lógica segregadora, pero que, a partir de procesos de formación y sensibilización, se han generado cambios en las actitudes del profesorado. Afirmó que: *“la estrategia que más ha servido es educarnos (...) la perspectiva sobre la inclusión era muy negativa (...) pero ha mejorado mucho”* (Re, entrevistas semiestructuradas, 2026), de lo cual se puede implicar que la transformación de la práctica pedagógica es un proceso gradual que requiere acompañamiento constante. Esta idea se articula con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2017), cuando señala que la educación inclusiva implica una transformación progresiva de las culturas, políticas y prácticas escolares, más allá del simple cumplimiento normativo.

Sin embargo, estas transformaciones conviven con limitaciones estructurales que dificultan la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva. La necesidad de contar con equipos interdisciplinarios, mejores condiciones físicas, recursos didácticos adecuados y mayor articulación con las familias evidencia que la inclusión sigue dependiendo, en gran medida, de esfuerzos individuales y voluntades institucionales, más que de garantías sistemáticas. Por lo tanto, la tensión entre la norma y la realidad no debe entenderse como una contradicción, más bien como un espacio de disputa en el que surgen avances, resistencias y posibilidades de transformación. Donde, y a propósito de esta



investigación, puede iniciar, por ejemplo, con la implementación de estrategias inclusivas que respondan a las necesidades educativas de estudiantes con características del TDA en los contextos como la sede San Luis, de la Institución Educativa Crisanto Luque.

4.2 Síntesis de Limitaciones e Innovación del estudio en contexto

El desarrollo del presente estudio permitió no solo alcanzar una mejor comprensión de las dinámicas educativas en el aula multigrado rural, sino también reconocer una serie de limitaciones estructurales, pedagógicas y contextuales que influyen directamente en la atención de estudiantes con características asociadas al déficit de atención. Estas limitaciones se encuentran estrechamente vinculadas con el primer objetivo específico, orientado a caracterizar las condiciones del aula, evidenciando que la heterogeneidad propia del contexto multigrado, sumada a la presencia de múltiples niveles de aprendizaje y a la diversidad de necesidades educativas, representa un desafío constante para la práctica docente. En este sentido, la sobrecarga del docente y la imposibilidad de brindar una atención plenamente individualizada surgen como factores que dificultan la implementación sostenida de estrategias diferenciadas.

Con respecto al segundo objetivo específico, enfocado en el análisis de las estrategias pedagógicas, se identificaron limitaciones asociadas a la disponibilidad de recursos didácticos, la continuidad del acompañamiento institucional y las condiciones propias del contexto rural. La escasez de materiales adaptados, la intermitencia en el apoyo de profesionales especializados y las dificultades de acceso a servicios complementarios



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

determinan un escenario en el que la educación inclusiva, aunque presente en el discurso normativo, enfrenta barreras significativas en su aplicación práctica. De este modo, Melero (2018) advierte que las barreras para la inclusión no residen únicamente en las características de los estudiantes, sino en las condiciones del contexto educativo, lo cual resulta coherente con los resultados de esta investigación.

A pesar de estas limitaciones, el estudio también permitió identificar importantes elementos de innovación pedagógica, especialmente en relación con el tercer objetivo específico, orientado a la propuesta de estrategias inclusivas y contextualizadas. En este sentido, la investigación aportó y aporta una reforma de la práctica docente en el aula multigrado rural de la sede San Luis, a partir de la implementación de estrategias lúdicas, participativas y adaptativas que demostraron efectos positivos en la atención, la motivación y la participación de los estudiantes. Estas estrategias, lejos de ser universales, se construyen desde el reconocimiento del contexto rural y de las particularidades del grupo, lo que les otorga un carácter situado y pertinente.

Además, se destaca como elemento innovador la incorporación de una perspectiva de neurodiversidad en la comprensión de las dificultades atencionales, lo cual permitió trascender enfoques centrados exclusivamente en el déficit, para reconocer las diferencias como oportunidades pedagógicas. En esta línea, y parafraseando a Skliar (2005), “no se trata de normalizar al otro, sino de poner en cuestión la idea misma de normalidad”, lo cual invita a repensar las prácticas educativas desde una mirada más inclusiva y ética. Esta perspectiva se une con prácticas que promueven la participación activa, el trabajo colaborativo y la autorregulación, generando transformaciones progresivas en las dinámicas del aula multigrado rural.





Si bien el contexto rural presenta desafíos significativos para la educación inclusiva, también ofrece posibilidades para la construcción de prácticas pedagógicas más humanas, flexibles y contextualizadas. Así, el estudio no solo evidencia las tensiones propias del escenario analizado, sino que también propone caminos posibles para su transformación, en coherencia con el objetivo general de diseñar estrategias pedagógicas inclusivas y adaptativas que potencien el aprendizaje de los estudiantes con déficit de atención.

4.3 Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones

A partir de este análisis, y a propósito de la investigación, se derivan una serie de implicaciones pedagógicas, enfocadas en la comprensión de la educación inclusiva en aulas multigrado rurales. En primer lugar, se reconoce la necesidad de reestructurar las prácticas docentes desde un enfoque que trascienda la homogeneización del aprendizaje, promoviendo estrategias pedagógicas flexibles, adaptativas y contextualizadas que respondan a la diversidad de los estudiantes, particularmente a aquellos con manifestaciones asociadas al déficit de atención. La investigación muestra que la implementación de actividades lúdicas, el trabajo colaborativo y la estructuración del aula favorecen significativamente los procesos atencionales y la participación, lo cual reafirma el papel del docente como agente transformador del proceso educativo, tal como lo plantean Hidalgo y Arteaga (2021).

En segundo lugar, se plantea como implicación la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente en educación inclusiva, especialmente en contextos rurales donde las



condiciones estructurales representan un desafío constante. La formación continua no solo debe centrarse en el conocimiento de estrategias pedagógicas, sino también en la transformación de las concepciones sobre la diversidad y la diferencia. Skliar (2002) propone que “la cuestión no es cómo incluir al otro, sino cómo pensar la educación desde la alteridad” (p. 19), lo cual implica una revisión de las prácticas educativas y de los marcos desde los cuales se comprende al estudiante.

En tercer y último lugar, se hace evidente la importancia de consolidar un trabajo que se relacione estrechamente entre la escuela, la familia y la comunidad educativa, reconociendo que los procesos de aprendizaje no se limitan al espacio escolar. El acompañamiento familiar, las redes de apoyo institucional y la vinculación con entidades externas son como elementos clave para el sostenimiento de las estrategias pedagógicas y el desarrollo integral de los estudiantes. En coherencia con ello, Melero (2018) señala que la educación inclusiva requiere la transformación de las condiciones del entorno, entendiendo que las barreras no residen en los sujetos, sino en los contextos que limitan su participación.

Por otra parte, en cuanto a las sugerencias para futuras investigaciones, se propone profundizar en el análisis de la educación inclusiva en contextos rurales desde enfoques interseccionales y neurodivergentes, que permitan comprender la relación entre factores sociales, culturales y educativos en la configuración de las prácticas pedagógicas inclusivas. En consecuencia, resulta pertinente ampliar el estudio a otros niveles educativos y contextos institucionales, con el fin de contrastar los hallazgos y fortalecer la construcción de propuestas pedagógicas transferibles a escenarios similares. Se sugiere incorporar metodologías participativas que involucren de manera más activa a las familias y

a los estudiantes en la construcción de estrategias educativas, favoreciendo procesos más democráticos e inclusivos.

Como recomendación general, se plantea la necesidad de avanzar hacia políticas educativas que no solo promuevan la inclusión desde el ámbito normativo, sino que garanticen condiciones reales para su implementación en contextos rurales, enfocadas en las necesidades de los estudiantes. Esto implica una mayor inversión en recursos didácticos, el fortalecimiento de equipos interdisciplinarios y la generación de condiciones dignas para el ejercicio docente, sobre todo en contexto multigrado. Entonces, la investigación no solo aporta a la comprensión de una problemática específica, sino que también invita a repensar la educación inclusiva como un compromiso ético, pedagógico y social, que exige acciones concretas y sostenidas en el tiempo.

4.4 Matriz DOFA y síntesis del análisis

En coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación y el carácter reflexivo de la investigación-acción, esta matriz DOFA se presenta como una herramienta clave de síntesis e interpretación, integrando los hallazgos derivados de los diversos instrumentos de recolección de información; trasciende la mera descripción, permitiendo un análisis crítico de las condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales que inciden en la atención a estudiantes con manifestaciones asociadas al TDA.

La matriz DOFA presentada en este capítulo es una construcción propia de las investigadoras y, además, se sustenta en un proceso de análisis progresivo en el que se

articularon los insumos obtenidos de la matriz de observación, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, mediante una triangulación metodológica y teórica. Este procedimiento facilitó la identificación de patrones, tensiones y oportunidades en torno a la educación inclusiva en el aula multigrado rural, elementos que se retoman aquí desde una perspectiva estratégica. De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018), el análisis cualitativo permite comprender los significados y experiencias de los participantes, lo que se refleja en la organización de la información en torno a fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, proporcionando una lectura estructurada y crítica de la realidad educativa.

Por lo tanto, la matriz que se expone a continuación resume los principales resultados del estudio, evidenciando tanto los factores que favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas como los desafíos presentes en el contexto rural. Esta tabla no solo permite comprender la situación analizada, sino que también orienta la toma de decisiones pedagógicas y la formulación de estrategias de mejora, en concordancia con los objetivos de la investigación.

Tabla 3

Matriz DOFA

FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
• Implementación de estrategias pedagógicas lúdicas y participativas que favorecen la atención, la motivación y la autorregulación de los estudiantes.	• Existencia de políticas y lineamientos nacionales que promueven la educación inclusiva como un derecho. • Vinculación de entidades externas



- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Disposición y compromiso del docente frente a la educación inclusiva, evidenciado en la adaptación de actividades y la reflexión constante sobre su práctica.• Fortalecimiento del trabajo colaborativo entre estudiantes, promoviendo la participación, el apoyo mutuo y la construcción colectiva del conocimiento.• Uso de apoyos visuales, organización del aula y anticipación de actividades que facilitan la comprensión y reducen la dispersión.• Avances progresivos en la autonomía, la participación y la regulación del comportamiento por parte de los estudiantes. | <p>(universidades, programas sociales) que apoyan la atención a la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none">• Potenciar el contexto rural para favorecer relaciones cercanas, trabajo colaborativo y estrategias contextualizadas.• Creciente sensibilización y formación docente en torno a la inclusión y la atención a la diversidad. |
|---|--|

DEBILIDADES

AMENAZAS

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Sobrecarga docente en el aula multigrado, dificultando la atención diferenciada de todos los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none">• Limitaciones del contexto rural en el acceso a servicios de salud especializados (terapias, atención interdisciplinaria). |
|---|---|



-
- | | |
|--|---|
| • Limitación de recursos didácticos y materiales para la implementación de estrategias inclusivas diversificadas. | • Condiciones económicas de las familias que dificultan el acompañamiento continuo de los procesos educativos y terapéuticos. |
| • Dificultades en la comprensión y seguimiento de instrucciones por parte de algunos estudiantes, requiriendo mediación constante. | • Barreras geográficas que afectan la permanencia y el acceso a apoyos institucionales. |
| • Desigualdad en el acompañamiento familiar, afectando la continuidad de los procesos de aprendizaje en casa. | • Inestabilidad o insuficiencia en la asignación de recursos humanos (rotación o escasez de profesionales de apoyo). |
| | • Persistencia de brechas entre la normativa educativa y su aplicación real en contextos rurales. |
-

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de los hallazgos obtenidos de la implementación de los instrumentos de recolección de datos.

Para dar cierre a la triangulación expuesta, la matriz DOFA permitió relacionar las categorías desarrolladas, evidenciando cómo estas se entrelazan en la creación de prácticas inclusivas en el aula multigrado rural. Así, se logró una comprensión del fenómeno estudiado, en la que los datos empíricos y los referentes conceptuales dialogaron de forma coherente, fortaleciendo la validez e interpretativa objetiva del estudio.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

La triangulación no solo permitió contrastar diversas fuentes de información, sino también profundizar en el sentido de los hallazgos, orientando una lectura crítica de las condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales que influyen en la educación inclusiva. Por lo tanto, es posible abrir caminos para la transformación educativa en contextos rurales, reafirmando el carácter reflexivo y propositivo de la investigación.

Capítulo 5 - Conclusiones

En este capítulo, se resumen las contribuciones clave del estudio, revisando los resultados obtenidos a lo largo de la etapa analítica, integrándolos con los objetivos iniciales que se plantearon. Se proporciona así un análisis completo de los resultados, para permitir la realización de avances en la descripción de un aula multigrado, en el análisis de la práctica pedagógica y en el diseño de respuestas inclusivas situadas. A partir de esa síntesis, las observaciones generales hacen recomendaciones basadas en el problema de investigación de este libro no desde un punto de vista fragmentado, sino desde uno articulado, y combinan lo más estrechamente posible la representación del descubrimiento y su tratamiento crítico en el ámbito socioeducativo.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Este trabajo abrió el camino para dar cuenta de que un enfoque óptimo del aprendizaje en estudiantes con déficit de atención en aulas rurales multigrado, no se trata simplemente de la implementación de pedagogías desvinculadas, sino más bien de la articulación entre contextos situacionales, metodología de instrucción, relaciones comunitarias y arreglos institucionales. Así, es una orientación metodológica en la que la pregunta de investigación—identificar enfoques de enseñanza innovadores, inclusivos y adaptativos—se responde con un enfoque integrador que reconoce que esas estrategias solo adquieren significado y éxito cuando están ancladas en la situación en la que se llevan a cabo, relacionando objetivos específicos, la investigación permitió definir condiciones iniciales en el aula multigrado rural para que la presentación del déficit de atención por parte de los estudiantes (y en este caso, los de la sede Crisanto Luque) no solo esté mediada por su diagnóstico, sino que también se vea potenciada por factores situacionales, pedagógicos, familiares y relacionales. En segundo lugar, se examinaron las prácticas del docente tal como se llevaron a cabo y el grado en que se ajustaron al modelo educativo inclusivo. Por último, se propusieron e implementaron alternativas pedagógicas innovadoras que, aunque contextualizadas, tenían el potencial de mejorar la participación, la atención y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Así, se ha realizado la intención general de esta investigación: que, cuando se identifican la reflexión docente, el conocimiento contextual y la inclusividad, se puede realizar el proceso transformador de las prácticas pedagógicas.

En este caso, los hallazgos evidenciaron que las manifestaciones del TDA no pueden comprenderse únicamente desde una perspectiva individual o clínica, sino como expresiones que se configuran en interacción con el entorno educativo. Factores como el





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

ruido en el aula, el exceso de estímulos visuales o la limitación de recursos didácticos no solo inciden en la atención de los estudiantes, sino que revelan barreras estructurales que condicionan la experiencia de aprendizaje. Melero (2018) sostiene que las dificultades en los procesos educativos no radican en los sujetos, sino en los contextos que limitan su participación, lo cual resulta particularmente evidente en escenarios rurales donde las condiciones materiales y organizativas restringen las posibilidades de inclusión.

En este marco, las estrategias pedagógicas implementadas —especialmente aquellas de carácter lúdico, participativo y adaptativo— demostraron tener un impacto significativo en la regulación atencional, la motivación y la participación de los estudiantes. Sin embargo, su efectividad no radica únicamente en su diseño, sino en su capacidad de responder a las particularidades del contexto y de reconocer la diversidad como un elemento constitutivo del aula. En Skliar (2005), “no se trata de incluir a los diferentes, sino de cuestionar la normalidad que define quiénes quedan fuera” (p. 15), lo cual implica que las prácticas pedagógicas deben transformarse en función de la diversidad, y no al contrario.

De la misma forma, la investigación permitió identificar que la participación de los estudiantes se fortalece cuando existen condiciones de acompañamiento constante, tanto en el aula como en el entorno familiar. La interacción entre pares, el liderazgo estudiantil y el trabajo colaborativo se consolidaron como elementos clave para el desarrollo de procesos de autonomía y autorregulación. En este sentido, Melero (2012) afirma que “la inclusión no es un estado, sino un proceso que implica la participación activa de todos los sujetos en la construcción del aprendizaje” (p. 8), lo cual reafirma la importancia de comprender la educación como un fenómeno relacional y colectivo.





Por otra parte, el análisis evidenció una tensión significativa entre los marcos normativos que promueven la educación inclusiva y las condiciones reales en las que esta se implementa. Si bien existen avances en términos de políticas educativas y procesos de sensibilización docente, persisten limitaciones relacionadas con la infraestructura, la disponibilidad de recursos y la formación especializada. De acuerdo con Hernández S. y Mendoza (2018), el análisis cualitativo permite comprender estas realidades desde la interpretación de los significados construidos por los actores, lo cual resulta fundamental para identificar no solo las problemáticas, sino también las posibilidades de transformación en contextos específicos.

En relación con la interseccionalidad entre ruralidad e inclusión, se concluye que el contexto rural no debe entenderse únicamente como un espacio de limitaciones, sino también como un escenario que ofrece oportunidades para el desarrollo de prácticas pedagógicas situadas, basadas en la cercanía comunitaria y en la flexibilidad de las dinámicas escolares. No obstante, estas potencialidades coexisten con desigualdades estructurales que, como se mencionó anteriormente, requieren ser atendidas desde una perspectiva institucional más amplia. Es decir, las barreras para la inclusión son el resultado de condiciones sociales y educativas que deben ser transformadas de manera colectiva, lo cual, a su vez, refuerza la necesidad de intervenciones integrales en contextos rurales y multigrados.

Es importante reconocer también que la investigación presenta algunas limitaciones, especialmente relacionadas con el alcance contextual del estudio y la disponibilidad de recursos para profundizar en ciertos procesos de acompañamiento interdisciplinario. Por ejemplo: espacios para capacitaciones constantes para agentes educativos y externos como



las familias, material didáctico limitado por un contexto que, de entrada, también dio cuenta de barreras económicas, barreras de acceso frente a recursos médicos indispensables, etc. Estas limitaciones no deslegitiman los hallazgos, sino que, por el contrario, abren la posibilidad de nuevas líneas de investigación que profundicen en la relación entre educación rural, inclusión y neurodiversidad, así como en el diseño de políticas educativas más ajustadas a las realidades territoriales.

Como reflexión final, y a propósito del campo socioeducativo, las estrategias inclusivas no pueden concebirse como modelos universales, sino como construcciones situadas que emergen del diálogo entre teoría, práctica y contexto, especialmente al reconocer la interseccionalidad entre condiciones territoriales, prácticas pedagógicas y neurodiversidad estudiantil. En palabras de Skliar (2002), “la educación es, ante todo, una relación con el otro que no puede ser reducida a categorías preestablecidas” (p. 23), lo cual invita a repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva ética y contextualizada que reconozca la singularidad de cada proceso educativo. Por ende, su contribución no solo radica en la identificación de estrategias pedagógicas pertinentes, sino también en la problematización de las condiciones que hacen posible —o limitan— su implementación; así, el estudio no pretende establecer generalizaciones universales, sino ofrecer perspectivas transferibles que orienten la práctica educativa y futuras investigaciones en contextos similares, consolidándose como un punto de partida para seguir interrogando críticamente la relación entre inclusión, ruralidad y transformación pedagógica.

5.1 Resultados



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El siguiente enlace tiene como propósito dar a conocer el portafolio de las estrategias inclusivas que se implementaron durante el proceso de la investigación. De esta manera se puede difundir con la comunidad en general, resaltando las características de este contexto multigrado rural.

<https://mmoncadaval.wixsite.com/website-1>

Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.) American Psychiatric Association.

Arias Gómez, M. (2023). *Habilidades Sociales y el déficit de Atención por Hiperactividad en Estudiantes de Nivel Primaria de la Institución Educativa Numero 7078 “Virgen de Chapi” Lurin, 2022* [Trabajo de grado, Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Problemas de Aprendizaje] Universidad Nacional de Educación.

<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/62cecdb8-734e-42ed-831d-35f73877fb25/content>





UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (2012). *evaluación del test wisc-iv*.

Psychological Corporation.

Cañaveral Marín, E. (2018). *La lúdica como estrategia para la convivencia y el aprendizaje de niñas y niños con capacidades educativas diversas de la institución educativa la gran Colombia sede a Manizales, caldas*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación y Desarrollo Humano]. Universidad de Manizales-Cinde.

<https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/f5ef8740-24fd-4f92-8aae-232b897e2b5a/HYPERLINK>

["https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/f5ef8740-24fd-4f92-%208aae-232b897e2b5a/content"](https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/f5ef8740-24fd-4f92-%208aae-232b897e2b5a/content)content

Cuellar, L. Torres, G. Torres, A. (2024). *Análisis dentro del contexto rural colombiano en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural] Universidad el Bosque.

<https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/d357eb56-4cc8-4fe3-b14d882b4ad676a1/content>

Pereyra, C., & Valente, G. (2024). Prácticas y saberes docentes en torno a procesos del enseñar y el aprender en las intersecciones entre educación especial y educación rural: un estudio con maestros de apoyo a la inclusión y docentes de aula en una escuela rural. *Actualidades pedagógicas*, 1 (84), 18.

<https://ap.lasalle.edu.co/article/view/5198/5258>

Farias, V., Saucedo, R., Herrera, A., Fuentes, M. (2022). El Papel del Docente en su Proceso Histórico y su Función ante la Sociedad en Diversos Contextos. *Scielo*, 13

(2). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665

02662022000400005

Fundación Saldarriaga Concha. (2020). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula SIMAT.

Ministerio de Educación Nacional.

Gobierno de Colombia. (1994). Ley general de educación 115 de febrero 08 de 1994.

Gobierno de Colombia. (2022). Ley 2216 de 2022.

Hernández Morales, B. (2022). *Desarrollo de estrategias docentes para la atención e inclusión de alumnos con trastorno de déficit de atención e hiperactividad en una escuela telesecundaria. estudio de caso.* [Trabajo de grado, Especialista en Docencia] Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.

<http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/bitstream/231104/2926/1/AT26606.pdf>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, M. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta (7ª ed.). *McGraw-Hill Interamericana.*

Hidalgo, E., & Arteaga, M. (2021). Estrategias de aprendizaje para estudiantes con déficit de atención. *Polo del conocimiento* 6 (10).

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3185>

Honneth, A. (2007). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica.

I.E. Crisanto Luque. (2022). *Manual de convivencia I.E. Crisanto Luque.* Secretaria de educación.

Jiménez, M. Nieto, D. Manrique, F. (2021). Atención y memoria en estudiantes de básica primaria de instituciones públicas rurales de Boyacá, Colombia. *Perspectivas en*



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Psicología, 17 (2), 1-17. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v17n2/1794-9998-dpp-17-02-146.pdf>

López Trujillo, A. (2022). *Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro – Sur de Caldas Colombia*. [Trabajo de grado, Doctorado en Educación]. Universidad de Salamanca
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150783/PDED_L%C3%B3pezTrujillo_AA_Escuelarural.pdf?sequence=1

Melero, M. (2012). *Barreras de inclusión y exclusión en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1–14. <https://doi.org/10.35362/rie5911436>

Melero, M. (2018). *Barreras para la inclusión: una mirada desde la diversidad*. Narcea.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017.

Mora Alejo, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. [Trabajo de grado, Maestría en Desarrollo Educativo y Social] Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10606>

Muñoz, M. Quijano, J. (2019). *Estrategia pedagógica para atender los trastornos de atención dispersa en la escuela primaria rural*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación] Universidad del Tolima.
<https://repository.ut.edu.co/entities/publication/a28162f3-6847-4217-a198-3a9f56090cfe>

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2023). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. McGraw-Hill Interamericana. <https://archive.org/details/papalia-d.-psicologia-del-desarrollo.-de-la-infancia-a-la-adolescencia/mode/2up?q=diferencias>



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Puche, R., Cerchiaro, E., Ossa, J. (2021). Psicología del desarrollo en Colombia: pasado

reciente y situación actual. *Redalyc.Org*,

<https://www.redalyc.org/journal/798/79874880009/>

Sánchez Galvis, P. (2024). *La discapacidad cognitiva desde la inclusión pedagógica en la*

ciudad de Manizales Caldas. [Trabajo de grado, Maestría en Educación y

Desarrollo Humano]. Universidad de Manizales-Cinde.

[https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/4873bc64-1cff-49aa-](https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/4873bc64-1cff-49aa-86f5-3b6f3bd9299f/content)

[86f5-3b6f3bd9299f/content](https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/4873bc64-1cff-49aa-86f5-3b6f3bd9299f/content)

Sklíar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable)*

de la diferencia. Miño y Dávila. [https://minoydavila.com.ar/producto/y-si-el-otro-](https://minoydavila.com.ar/producto/y-si-el-otro-no-estuviera-ahi-notas-para-una-pedagogia-improbable-de-la-diferencia/)

[no-estuviera-ahi-notas-para-una-pedagogia-improbable-de-la-diferencia/](https://minoydavila.com.ar/producto/y-si-el-otro-no-estuviera-ahi-notas-para-una-pedagogia-improbable-de-la-diferencia/)

Sklíar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. *Educación y*

Pedagogía, 17(41), 11–22.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/6024>

Sotomayor, D. Miranda, C. Gutiérrez, M. Contreras, L. Artega, L. (2024). Estrategias de

inclusión en estudiantes con déficit de atención (TDAH) y su impacto en el

rendimiento escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (3), 1-22.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11174/16385>

Anexos

Se adjunta enlace donde se encontrarán los seis anexos correspondientes a la investigación, estos se encuentran en su respectiva carpeta de One Drive:

<https://usantotomaseduco.sharepoint.com/:f:/r/sites/MaestriaenInfancia/Documentos%20compartidos/MAESTR%C3%8DA%20EN%20INFANCIAS%20-%20CARPETA%20BASE/INVESTIGACI%C3%93N%20MAI/COHORTE%204%20MAI/GRUPOS%20TRABAJOS%20DE%20GRADO%20CUARTA%20COHORTE/GRUPO%205/JURADO%20LECTOR/Anexos?csf=1&web=1&e=EXQZJd>