

corrección_12 _Tesis_Eurys_UPEU_ultima_modificacion_10_08[1].docx

 My Files My Files Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:513113959

Fecha de entrega

15 oct 2025, 3:38 a.m. GMT-6

Fecha de descarga

8 ene 2026, 9:21 a.m. GMT-7

Nombre del archivo

corrección_12_Tesis_Eurys_UPEU_ultima_modificacion_10_08[1].docx

Tamaño del archivo

2.5 MB

36 páginas

7270 palabras

45.512 caracteres

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 9 palabras)
- Trabajos entregados

Fuentes principales

- 9%  Fuentes de Internet
- 2%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 9% Fuentes de Internet
- 2% Publicaciones
- 0% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	www.coursehero.com	1%
2	Internet	www.researchgate.net	<1%
3	Internet	ojs.docentes20.com	<1%
4	Internet	repositorio.utc.edu.ec	<1%
5	Internet	gredos.usal.es	<1%
6	Internet	ojs.urbe.edu	<1%
7	Internet	dspace.unach.edu.ec	<1%
8	Internet	zagan.unizar.es	<1%
9	Internet	docplayer.es	<1%
10	Internet	www.scielo.org.mx	<1%
11	Internet	ciudadesdelfuturo.es	<1%

12	Internet	journals.copmadrid.org	<1%
13	Internet	www.campuseducacion.com	<1%
14	Internet	core.ac.uk	<1%
15	Internet	dspace.uevora.pt	<1%
16	Internet	ciencialatina.org	<1%
17	Internet	dominiodelasciencias.com	<1%
18	Internet	helvia.uco.es	<1%
19	Internet	noesis.uis.edu.co	<1%
20	Internet	revistacodigocientifico.itslosandes.net	<1%
21	Internet	calidadenlaeducacion.cl	<1%
22	Internet	dspace.ups.edu.ec	<1%
23	Internet	empleos.laureate.net	<1%
24	Internet	pubmed.ncbi.nlm.nih.gov	<1%
25	Internet	worldwidescience.org	<1%

26	Internet	www.adicciones.es	<1%
27	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
28	Internet	dialnet.unirioja.es	<1%
29	Internet	lafuenteasociacion.com	<1%
30	Internet	m.moam.info	<1%
31	Internet	prezi.com	<1%
32	Internet	sedici.unlp.edu.ar	<1%
33	Internet	sifp.psico.edu.uy	<1%
34	Internet	www.clubensayos.com	<1%
35	Internet	www.pinterest.com	<1%
36	Internet	www.ssila.com	<1%

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE

Escuela Profesional de Postgrado



Una Institución Adventista

**Visión fenoménica de los docentes sobre los Trastornos Específicos del
Aprendizaje Escolar desde la conciencia fonológica Neuroemoción y la función
ejecutiva.**

Por:

Autor: Eurys Hernández

Asesor:

Danitza Elfi Montalvo Apolín

Lima, octubre 2025

RESUMEN

Introducción: El presente estudio analiza la manifestación y abordaje de los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar (TEAE) desde la perspectiva de docentes focalizando tres ejes: conciencia fonológica, las funciones ejecutivas y la neuroemoción.

Metodología: Se trata de una investigación cualitativa de tipo fenomenológico hermenéutico, con entrevistas semiestructuradas y observaciones áulicas aplicadas a una muestra censal de seis docentes de una institución educativa bilingüe.

Resultados: Los hallazgos muestran sensibilidad y compromiso en la atención a estudiantes con TEAE, sin embargo, las estrategias aplicadas son mayormente intuitivas y carecen de sistematización técnica. Se identificaron carencias metodológicas en conciencia fonológica, enfoque empático en neuroemoción sin respaldo formativo y avances parciales en funciones ejecutivas, especialmente en planificación y organización.

Conclusiones: se recomienda fortalecer la formación docente en neuroeducación, implementar estrategias interdisciplinarias y promover colaboración con familias para lograr una atención inclusiva y efectiva.

Palabras claves: Trastornos del aprendizaje, conciencia fonológica, funciones ejecutivas, neuroemoción, inclusión educativa, formación docente.

ABSTRACT

Introduction: This study analyzes the manifestation and approach to Specific Learning Disorders (SLD) from teachers' perspectives, focusing on three dimensions: phonological awareness, neuroemotion, and executive functions.

Method: This is a qualitative hermeneutic phenomenological research project, with semi-structured interviews and classroom observations applied to a census sample of six teachers from a bilingual educational institution.

Results: Findings reveal teachers' sensitivity and commitment to addressing SLD; however, most strategies applied are intuitive and lack technical systematization. Deficiencies were identified in phonological awareness methodologies, an empathetic approach to neuroemotion without formal training, and partial advances in executive functions, especially in planning and organization.

Conclusions: Strengthening teacher training in neuroeducation, implementing interdisciplinary strategies, and promoting family collaboration are recommended to achieve inclusive and effective support.

Key Words: Phonological awareness, neuroemotion, executive functions, specific learning disorders, inclusive education.

Planteamiento del Problema

Introducción

A lo largo de los años se ha considerado que la educación es una herramienta ideal para la liberación del ser humano, por lo que se constituye un eje fundamental en el desarrollo de una sociedad en crecimiento mediante la promoción, la adquisición y el desarrollo de habilidades para la vida que favorecen el pensamiento cognitivo, las sanas relaciones interpersonales y la gestión emocional, éstos a su vez son parte de la salud integral, como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023). Por ese motivo, la escuela se convierte en un lugar ideal para atender los aspectos académicos y socioafectivos, con el fin de extinguir las barreras cognitivas y emocionales que se generan durante el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2023).

Ante esta realidad la Organización de las Naciones Unidas incluye dentro de los Objetivos del desarrollo sostenible, el reto de alcanzar para el año 2030, una educación equitativa, de calidad, sostenible y plenamente inclusiva. De allí surge la necesidad de

examinar alternativas que favorezcan la superación de barreras en el aprendizaje, desde una perspectiva humanista y neuroeducativa ajustada a este propósito (ONU, 2023). De este modo, la formación socioemocional es tan vital como el conocimiento de los procesos cognitivos en la pedagogía actual, ya que posibilita a docentes y estudiantes, la comprensión de la influencia de moduladores bioquímicos, como los neurotransmisores, en la regulación emocional, favoreciendo con ello una mejor comprensión del entorno (Ortiz Ocaña, 2015). A su vez, el análisis de la fisiología del aprendizaje, desde una mirada neurocientífica y biopsicosocial, permite reconocer que no existen principios universales que lo determinen, pues cada individuo aprende en función de sus capacidades cognitivas y biológicas, junto con las competencias sociales adquiridas en la interacción con su contexto.

En este sentido, la educación sería una herramienta dinámica y multidisciplinar, que se nutre de la pedagogía, la neurociencia y la psicología. Francisco Mora sostenía en su obra que “solo se aprende aquello que se ama”, que las emociones actúan como catalizadores del aprendizaje significativo y duradero, reforzando así la necesidad de una enseñanza capaz de despertar interés, curiosidad y motivación intrínseca (Mora, 2013; Guitart Pérez-Puelles, 2021).

1 En consecuencia, el problema central de esta investigación se formula de la siguiente manera ¿Cómo perciben los docentes los trastornos específicos del aprendizaje escolar (TEAE), considerando la conciencia fonológica, la neuroemoción y las funciones ejecutivas, de una institución educativa particular bilingüe de Machala, Ecuador? y para responder al problema se plantea el siguiente objetivo general: Analizar la percepción que tienen los docentes sobre los trastornos específicos del aprendizaje escolar (TEAE), considerando los factores de conciencia fonológica, neuroemoción y funciones ejecutivas, de una institución educativa particular bilingüe de Machala, Ecuador.

Estado del Arte

Los siguientes estudios realizan un tratamiento específico acerca de los TEAE y representan un aporte significativo para este estudio porque refuerzan la relación entre los aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, comunicativos y conductuales en el rendimiento académico y en práctica educativa.

Castro, Vega y Bolívar (2021) en su estudio, *Influencia de la comunicación oral de los docentes en la atención de niños con trastornos específicos del aprendizaje*, consideran que existe una competencia comunicativa verbal y no verbal determinante del docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje en los casos de TEAE. Sus hallazgos mostraron que la mayoría de los docentes no emplea de manera adecuada estas formas de comunicación, porque interfiere de manera negativa en el rendimiento académico y en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Por su parte, Puentes et al. (2022) en su investigación, *Trastornos del aprendizaje: definiciones*, destacaron que el docente desempeña un rol clave en la identificación y abordaje oportuno de las barreras de aprendizaje que enfrentan sus estudiantes. Esto se debe a que, al reconocer como un TEAE afecta el desarrollo psicosocial del estudiante, el profesor debe intervenir con estrategias eficaces para favorecer la adaptación y el aprendizaje significativo.

Asimismo, en la investigación desarrollada por Gatell (2022) acerca de los *trastornos específicos del aprendizaje*, enfatizó que los casos con TEAE deben recibir atención transdisciplinaria con la neurociencia y las ciencias de la educación, a fin de ofrecer orientación familiar adecuada. Esta investigación es una guía adecuada en el proceso de diagnóstico porque incluyó dimensiones como la comunicación, la socialización, la conducta, la motricidad y las funciones cognitivas, entre otros ámbitos.

Marco Teórico

Este apartado aborda la teoría que sustenta la comprensión de los trastornos específicos del aprendizaje, analizados a partir de la conciencia fonológica, la neuroemoción y las funciones ejecutivas. Desde una perspectiva holística se incluye la formulación de estrategias pedagógicas pertinentes, orientadas a garantizar una atención efectiva a las necesidades de los estudiantes y a promover entornos de aprendizaje inclusivos y justos.

Teorías de los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar (TEAE):

Trastorno Específico del Aprendizaje:

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-V), (American Psychiatric Association, 2014). Clasifica al TEAE, como un trastorno neurológico que afecta el desarrollo y el uso de habilidades académicas concretas. Dichas dificultades repercuten de manera aleatoria en procesos como la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje y la capacidad para resolver problemas en la lectura, la comprensión lectora, la escritura y en lo que respecta el área matemática, en la comprensión de números y el razonamiento matemático.

De acuerdo a lo expresado por García (2021) y Escobar (2022), se estima que un 10% de la población escolar presenta algún TEAE, y que alrededor del 85% de los niños con dificultades lectoescritora lo desarrollan. Sin embargo, resulta alentador que un 15% de la población escolar, logra afrontarlos sin llegar a manifestar el trastorno, lo que evidencia que existen factores protectores o estrategias educativas eficaces capaces de marcar la diferencia.

Gracias a este dato, se comprueba la importancia del acompañamiento docente, la intervención familiar y la intervención temprana, ya que al comprender como influyen los factores neurobiológicos, epigenéticos y ambientales, se abre la posibilidad de reducir riesgos y potenciar las capacidades de los estudiantes. En consecuencia, se vuelve

fundamental que padres, pediatras y educadores puedan identificar tempranamente señales de alerta y, al mismo tiempo, fortalecer los recursos que permiten a algunos niños superar estas barreras sin que el trastorno se consolide (Escobar, 2022; García, 2021).

Según el DSM-V, la clasificación de los TEAE depende del cumplimiento de al menos dos parámetros esenciales, que, en conjunto con la síntesis clínica, constituyen la base para su diagnóstico. En la Figura 1, se muestran de manera esquemática estos criterios. (American Psychiatric Association, 2014).

Figura 1

Criterios de clasificación del TEA



Nota: Elaboración propia basada en el DSM-V (American Psychiatric Association, 2014).

Subclasificación de los trastornos específicos del aprendizaje considerados por el DSM-V:

Trastorno del Aprendizaje con Dificultad en la Lectura

Dentro de los TEAE, uno de los más estudiados es el relacionado con la lectura, está clasificado en el DSM-V, como 315.00 (F81.0) y es conocido popularmente como la dislexia. Este TEAE, no se limita únicamente al momento en el que el niño aprende a leer, sino que, como señala Amado Puentes (2022), puede manifestarse desde edades tempranas previas a la lectura, entre las señales tempranas se encuentran los problemas para evocar colores, números o símbolos, o poca habilidad para manejar secuencias habituales como el alfabeto o los días de la semana. Al avanzar la escolaridad, estas limitaciones se reflejan en la lectura mediante omisiones, inversiones de letras, errores ortográficos persistentes y dificultades para comprender textos y operaciones numéricas, lo que repercute de manera negativa en sus calificaciones.

Trastorno del Aprendizaje Asociado a la Expresión Escrita

Frecuentemente llamado disgrafía, en el DSM-V se no lo llama clínicamente de esta manera, sino que prefiere hacer la descripción basada en la función afectada (expresión escrita) como Trastorno del Aprendizaje Asociado a la Expresión Escrita 315.2 (F81.81), cuyo impacto se evidencia principalmente en la producción textual. El escolar, puede presentar errores ortográficos y gramaticales recurrentes con un uso inadecuado de la puntuación o con deficiencias en la organización de ideas. Lo que limita la claridad de sus escritos. De acuerdo con Amado Puentes (2022) y siguiendo con la clasificación del DSM-V, esta condición se divide en distintas categorías que permiten la comprensión más precisa de sus manifestaciones, tal como se observa en la Figura 2.

Figura 2

Categorías de los Trastorno del Aprendizaje Asociado a la Expresión Escrita



Nota: Elaboración propia basada en el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014). y Puentes et al. 2022

Algunos indicadores generales, que pueden constituir señales tempranas de disgrafía en cualquiera de sus categorías, incluyen: trazos de gran tamaño, irrespeto a los márgenes o interlineados, postura inadecuada de la escritura acompañado de un evidente esfuerzo, velocidad irregular de la escritura, la cual puede ser muy lenta o muy rápida.

Trastorno Específico del Cálculo y las Matemáticas

315.1 (F81.2),

La discalculia, reconocida por el DSM-V como el Trastorno Específico del Cálculo y las Matemáticas 315.1 (F81.2), se presenta cuando el concepto de número no logra consolidarse adecuadamente, es decir que, no se comprende la relación entre el símbolo numérico, su valor y la cantidad que representa. Por ejemplo; El niño cuenta 1, 2, 4, 5... aunque omite el 3 no se da cuenta del error. Lo que ocasiona dificultades en la identificación, comprensión y uso de las operaciones básicas necesarias para la

2

resolución de problemas aritméticos. A estas limitaciones suelen añadirse factores asociados como alteraciones en las funciones ejecutivas y en el procesamiento lingüístico, los cuales potencian la complejidad del cuadro clínico.

Teoría de la conciencia fonológica

La conciencia fonológica es reconocida como un componente esencial en la adquisición de la lectura y la escritura. Se entiende como la capacidad de identificar y manipular mentalmente los sonidos del habla, desarrollándose de manera progresiva entre los 3 y 7 años de edad (Etchepareborda, 2001). Autores como Bravo et al. (2002), Bradley y Bryant (1983) ya expresaban que es un predictor temprano de la alfabetización y que su adecuada estimulación en la infancia reduce la probabilidad de dificultades posteriores en la lectoescritura.

Desde un enfoque teórico, se ha propuesto que los problemas asociados a la lectura y la escritura tienen múltiples causas, entre ellas factores genéticos, neurobiológicos, fonéticos, visoespaciales y neuroanatómicos (Capilla, 2015; Fernández, 1999). Aunque la ruta visual participa en la decodificación lectora, la ruta fonológica es determinante para la correcta adquisición del sistema alfabético, de modo que los déficits en estas habilidades impactan directamente en el aprendizaje.

Por otra parte, investigaciones recientes destacan que la conciencia fonológica no surge de manera espontánea, sino que requiere estimulación, explícita a través de actividades con sílabas, rimas y fonemas. En este sentido, los programas educativos centrados en su desarrollo potencian la comprensión lectora y la producción escrita, favoreciendo así procesos de enseñanza más inclusivos y efectivos (Flores-Flores, 2022).

La Conciencia Fonológica y su Impacto en la Lectura:

Como destreza metalingüística indispensable para que el estudiante identifique, segmente y manipule los sonidos del habla, se transforma en un punto de partida para adquirir habilidades lectoras de manera más eficaz. En este marco, se ha demostrado

13

que los programas orientados a estimular estas capacidades en edades tempranas promueven un aprendizaje lector más sólido y reduce las probabilidades de presentar dificultades posteriores en la alfabetización (Sastre-Gómez, 2017).

De igual forma, los contextos escolares y los de intervención clínica, han adoptado diversas estrategias pedagógicas centradas en la estimulación de la conciencia fonológica, con resultados positivos en la preparación de niños que se enfrentan al proceso de lectoescritura. Dichas prácticas, evidencian que la inversión temprana en el desarrollo fonológico no solo favorece el dominio de la lectoescritura, sino que además, actúa como medida preventiva frente a los trastornos específicos del aprendizaje, relacionados con la lectura (Sastre-Gómez, 2017).

Por otro lado, investigaciones recientes han demostrado que la conciencia fonológica no se limita a la identificación de sonidos, sino que integra habilidades de segmentación, combinación y sustitución de fonemas, fundamentales para el dominio de la decodificación lectora. En este sentido su entrenamiento sistemático en la etapa preescolar genera un efecto positivo en la comprensión lectora posterior y en la motivación hacia la lectura (Flores-Flores, 2022).

Teoría de la Neuroemoción

En cuanto a las emociones, la investigación científica ha puesto el énfasis en comprender los procesos biológicos y neuronales que sustentan la vivencia emocional y su impacto en la conducta y en la toma de decisiones. Los primeros aportes en esta línea provienen de Charles Darwin, con su obra *The Expression of the emotions in Man and Animals* (1872) y de William James ¿con *What is an Emotion?* (1884), considerados hitos en el estudio de las emociones.

A partir de allí, el concepto de inteligencia emocional adquiere gran relevancia, principalmente por los trabajos de Daniel Goleman, en la década de los 90, quien la

14 definió como la habilidad de identificar, comprender y gestionar tanto las propias emociones como las de los demás (Goleman, 1995).

Sousa, Sá, Oliveira, Carvalho y Teixeira (2019) plantearon que la comprensión del docente acerca de la plasticidad cerebral, como capacidad del sistema nervioso para adaptarse, reorganizarse y cambiar su modo de funcionamiento, según experiencias de aprendizaje, debe ser vital, porque tendrá una mirada reflexiva y activa sobre el aprendizaje, que irá más allá de la adquisición de contenidos y favorecerá la intervención pedagógica intencional y la promoción de ambientes enriquecidos.

23 Siguiendo esa línea, la inteligencia emocional, junto con la cognición, la curiosidad y el interés personal, desempeña un rol clave en los procesos de aprendizaje, debido a que activa las estructuras cerebrales como la atención, memoria y motivación. Por ello, resulta fundamental que los docentes y las familias fortalezcan sus competencias emocionales, porque éstas contribuyen directamente al desarrollo integral de los estudiantes y a la creación de entornos educativos más equilibrados y humanos (García, 2021; Meneses Granados, 2019).

9 Teoría de las Funciones ejecutivas:

Las funciones ejecutivas se constituyen como un conjunto de procesos cognitivos, llamados de orden superior, porque sostienen la autorregulación de la conducta y la adaptación al entorno, vinculados estrechamente con la organización, planificación y la inhibición de impulsos. Dichas habilidades actúan como andamiaje para el desarrollo de la lectura, escritura y el razonamiento matemático, al mismo tiempo que establecen la base para el rendimiento académico y la interacción social efectiva (Yépez Herrera, 2020; Lozano Gutiérrez, 2011; Rojas-Barahona, 2017).

Por otro lado, la literatura enfatiza que las funciones ejecutivas, cumplen un papel importante en el aprendizaje escolar, ya que, son procesos no lineales, progresivos y diferenciados, atravesando períodos de aceleración asociados a cambios estructurales y

2

funcionales en el cerebro infantil, lo que confirma su importancia en la etapa escolar como soporte del aprendizaje, como la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva, las cuales son determinantes en el desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas (Ambiado & Blakeb, 2024).

Similarmente, Gil (2020) destacó que, aunque no se hable directamente de funciones ejecutivas en los currículos escolares, sí aparecen dentro de las competencias como aprender a aprender. Este planteamiento, reconoce que además de poseer una base neurocognitiva, esas funciones forman parte del andamiaje pedagógico que exige que su fortalecimiento sea considerado como eje transversal en la práctica educativa.

Complementariamente, existe una evidencia empírica mediante la revisión meta-analítica, en la que se demuestran que la combinación de tareas físicas con carga cognitiva, acompañada de pausas activas tienen efectos significativos en la atención, inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Lo cual solo sería posible con el trabajo intencionado en estos procesos cognitivos, de orden superior (Zurita-Ortega, 2024).

1

En esta misma línea, se ha evidenciado que el desarrollo de las funciones ejecutivas mantiene una relación bidireccional con el lenguaje. Investigaciones sistemáticas revelan que la memoria de trabajo verbal, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio guardan vínculos significativos con el vocabulario, la sintaxis y la comprensión lingüística, siendo determinantes en la consolidación de habilidades comunicativas y académicas (Abellán Roselló, 2022; Ambiado & Blakeb, 2024).

Estos hallazgos reafirmaron que fortalecer las funciones ejecutivas optimizan la capacidad de aprender nuevas palabras o estructuras gramaticales y potencian la comprensión lectora y la producción verbal, aspectos críticos en la alfabetización inicial. Del mismo modo que los entornos de aprendizaje favorecen la interacción social, el lenguaje y la exploración activa proporcionan experiencias que potencian el desarrollo

de estas capacidades. Esto confirma que, aunque las funciones ejecutivas tienen una base neurobiológica, su evolución depende en gran medida de la calidad de estímulos ambientales y educativos (Yépez Herrera, 2020; Lozano Gutiérrez, 2011).

Metodología

Diseño Metodológico

Este estudio se enfoca en el paradigma cualitativo con un diseño fenomenológico hermenéutico orientado a la comprensión de la realidad experimentada y a la esencia de los fenómenos mediante la interpretación. Este paradigma permitió acceder a la exploración de las experiencias de los docentes revelando cómo perciben, analizan, conceptualizan e interpretan los trastornos específicos dentro del aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, la importancia del estudio radica en describir conductas observables y revelar los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas en su realidad experiencial, y con ello contextualizar el fenómeno educativo desde una perspectiva situada y a partir del análisis de los datos recopilados (Heidegger, 1986 ; Fuster Guillén, 2019).

Participantes

Se eligió una muestra tipo censo para seleccionar a seis docentes expertos que dominarán el tema de los trastornos específicos del aprendizaje por su experiencia vivida en el aula. Martínez-Salgado (2012) manifestó que “en ocasiones, cuando el universo de estudio es pequeño y accesible, se puede realizar un estudio tipo censo, incluyendo a todos los sujetos que cumplen con los criterios de inclusión”, por lo que la cantidad de participantes en este tipo de estudio, no requiere amplitud sino calidad en la información de vivencias y percepciones que ellos puedan compartir (Castillo, 2022). En ese sentido, la investigación centra su atención en la descripción, interpretación y análisis de los testimonios recogidos, mostrando el contexto en que ocurre el fenómeno educativo desde la perspectiva de los propios docentes. Asimismo, Cariaga (2021)

afirmó que la investigación fenomenológica más que interesarse por el tamaño de la muestra, se centra en la riqueza de las experiencias subjetivas y en la capacidad interpretativa del análisis.

En suma y de acuerdo a lo anterior, la cantidad seis participantes de este estudio se justifica porque (a) es una muestra tipo censal porque los docentes corresponden a la totalidad de los docentes de la institución con dominio del tema; (b) tienen vivencias profesionales con experiencia directa en el tema y (c) cumplieron con los criterios rigurosos de inclusión. Lo fundamental no es la cantidad de informantes, sino la intensidad del análisis y la autenticidad de las experiencias (Fernández, 1999; Ricardo, R., 2017).

Criterios de inclusión

Docentes que (a) tuvieron en sus aulas estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje, debidamente diagnosticados y avalado por especialistas; (b) acreditaron dos o más años de experiencia profesional en la enseñanza de las asignaturas de Lengua o Matemáticas, esto debido a que la manifestación del trastorno del aprendizaje escolar puede ser con relación a la lecto escritura o al cálculo matemático y (c) pertenecieron a los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato, lo que permitió garantizar la pertinencia de sus aportes sobre el fenómeno estudiado.

Técnicas de Recolección de Datos

Entrevista semiestructurada

Es una técnica idónea del enfoque cualitativo ya que permite obtener información a profundidad y modificar el orden y la formulación de las preguntas según el ritmo del diálogo y la predisposición del entrevistado. Su flexibilidad y cobertura en este estudio permitió que los docentes expresen sus vivencias de forma natural y original, fortaleciendo los datos obtenidos sin sesgos (Hernández Sampieri, 2018).

En este estudio se utilizó una guía de entrevista semiestructurada, validada mediante la técnica Juicio de expertos para garantizar la pertinencia y claridad de las preguntas del instrumento (Galicia, Balderrama, & Edel, 2017).

Análisis de contenido de datos

En el enfoque cualitativo, la recolección de datos va dirigida a la comprensión profunda de las experiencias humanas. La información se recabó de diversas formas de expresión como sentimientos, pensamientos, percepciones, emociones, relaciones, narraciones e historias que los entrevistados emitieron en una conversación amena. Esos datos contextuales se recopilaron para ser analizados e interpretados (Hernández Sampieri, 2018).

El enfoque fenomenológico del estudio se centró en la hermenéutica e interpretación de las experiencias de los docentes, en la riqueza de los análisis individuales que emergieron de sus testimonios. Con este enfoque se llegó a una comprensión auténtica del fenómeno estudiado, analizando la información en relación al problema y objetivo de investigación (García, 2021; Ricardo, R., 2017).

Observación no participante

La observación no participante fue una técnica importante en este estudio porque permitió observar la realidad del aula sin sesgar la dinámica espontánea y natural. La observación de actitudes, comportamientos en el aula y variantes del clima educativo, se registraron con naturalidad.

Esta técnica se valora por su flexibilidad porque no presenta reglas exigentes, esto permite registrar y describir la espontaneidad y la riqueza de las situaciones ocurridas en el aula. El instrumento fue validado por medio de la técnica de Juicio de expertos para asegurar su validez, confiabilidad y calidad (Rekalde & Vizcarra, 2014; Galicia, Balderrama, & Edel, 2017)

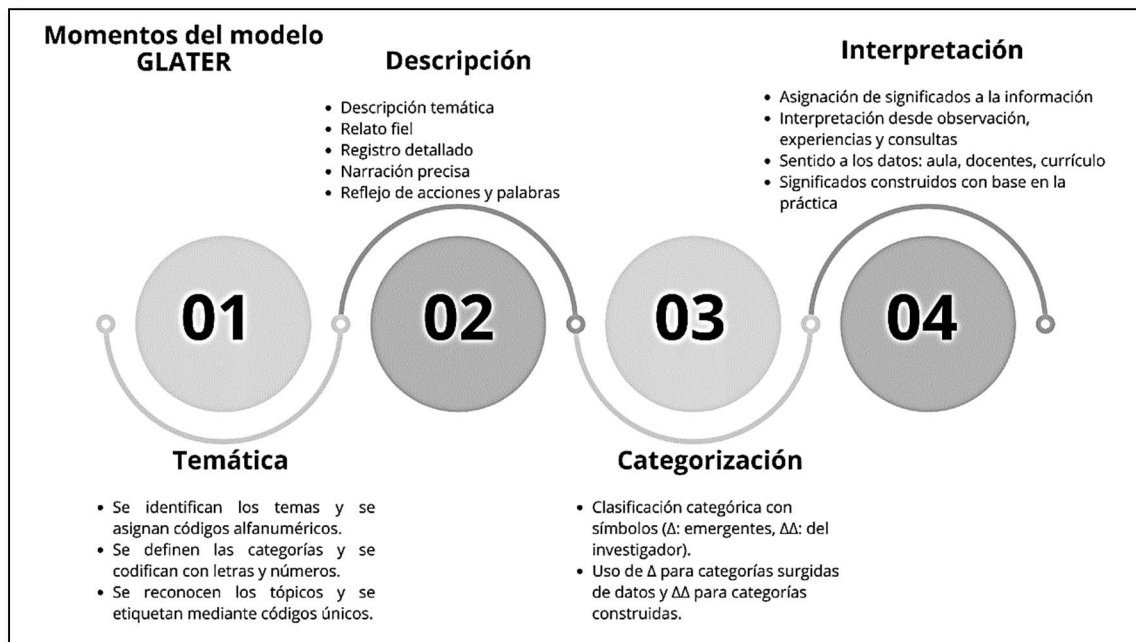
Estrategia para el análisis de datos

La recopilación de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes en el aula. Los datos fueron analizados mediante el modelo GLATER que permitió abordar la interpretación en cuatro momentos, (1) Temática, (2) Descripción, (3) Categorización e (4) Interpretación, como se muestra en la Figura 3 (Graterol, 2017).

Para que el proceso estuviese correctamente estructurado se empleó el software MAXQDA que, en su versión gratuita, facilitó la organización y análisis de significados no numéricos a partir de los instrumentos aplicados (VERBI, 2025).

Figura 3

Fases del modelo GLATER



Fuente. Elaboración propia basada en González y Hernández (2000) y Graterol (2017).

Consideraciones Éticas

Esta investigación se desarrolló bajo los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las normativas institucionales de la Universidad Peruana Unión, con referencia de aprobación número 2025-CE-EPG-00221. Se aseguró en todo momento la

confidencialidad de los participantes, quienes para efecto de esta investigación se les identificó como “Actor educativo (AE)”, durante el análisis de la información, en concordancia con el protocolo de investigación aprobado.

Cada AE, participó de manera voluntaria, tras otorgar su consentimiento informado. Para ello, se le dio información clara y suficiente acerca de los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación, el manejo responsable de los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin que esto implicase consecuencia alguna.

Finalmente, los datos obtenidos fueron gestionados con estricto cuidado y reserva, utilizándose únicamente con fines académicos y científicos.

Análisis del contenido de datos

Mediante la aplicación del modelo GLATER se facilitó la interpretación de los datos, integrando las prácticas observadas, los relatos de las entrevistas y los referentes teóricos del marco conceptual. Esto permitió comprender como los TEAE, se expresan y son atendidos desde tres dimensiones claves como la conciencia fonológica, la neuroemoción y las funciones ejecutivas.

Dimesion1 Conciencia Fonológica

Los AE evidenciaron una comprensión parcial de la conciencia fonológica y su aplicación en el desarrollo de las clases. Sin embargo, solo dos de ellos mostraron un manejo más didáctico de recursos con técnicas propositivas. El resto, aunque si evidenció la implementación de actividades como lecturas en voz alta, juegos de palabras, uso de glosarios o fichas pictogramas no los hace de manera consciente. El análisis reveló correspondencia entre los discursos y las prácticas observadas en el aula. Las categorías emergentes fueron: apoyo visual fonológico, uso limitado de rimas y segmentación guiada. A pesar de la clara intencionalidad pedagógica, aun no se consolida una conciencia fonológica integral. Se requiere el refuerzo del componente

auditivo y promover el diseño de actividades fonológicas explícitas. Tanto la observación como la entrevista confirmaron carencias formativas.

Dimensión 2: Neuroemoción

Los AE reconocieron la influencia decisiva de las emociones en el proceso de aprendizaje. La mayoría indicó que emplea recursos como ejercicios de respiración o actividades de relajación, ante la apertura de un nuevo contenido o cuando observan que el ambiente está tenso o cuando el período de clases es largo. Aunque es poco frecuente, promueven las pausas activas y en la medida de lo posible tratan de brindar apoyo con empatía ante la evidencia de frustración o bloqueo de los estudiantes.

El análisis evidenció una coherencia notable entre lo expresado en las entrevistas y lo observado en la práctica pedagógica. Las categorías emergentes incluyeron: ambiente emocionalmente seguro, regulación emocional en el aula y acompañamiento empático. Las respuestas reflejaron sensibilidad hacia las necesidades afectivas de los estudiantes, mientras que las observaciones confirmaron prácticas alineadas con dichas percepciones. Aun así, algunos actores educativos señalaron vacíos formativos, lo que sugiere que gran parte de sus acciones se apoyan en la experiencia personal más que en la formación académica sistemática.

Dimensión 3: Funciones ejecutivas:

En esta dimensión, los AE reportaron las prácticas como agendas visuales, actividades paso a paso, repetición verbal y juegos de memoria. También mencionaron el apoyo que reciben de las herramientas digitales y las aplicaciones para el seguimiento de actividades para el hogar. No obstante, varios reconocieron limitaciones en aspectos como el control inhibitorio y la memoria de trabajo.

El cruce de datos mostró alineación consistente entre el discurso de los actores educativos y su acción pedagógica. Entre las categorías emergentes destacaron: organización metacognitiva, uso de mediadores visuales y autonomía dirigida. El análisis

reveló una intencionalidad pedagógica estructurada, orientada a fortalecer las funciones ejecutivas, aunque el control inhibitorio persiste como la mayor dificultad.

En conjunto los resultados reflejan que los actores educativos aplican múltiples estrategias para atender a los estudiantes con TEAE, mostraron especial solidez en las dimensiones emocional y de funciones ejecutivas, mientras que la conciencia fonológica aun demanda mayor estructuración y variedad metodológica, particularmente en su componente auditivo.

Las entrevistas dieron cuenta de una marcada sensibilidad y disposición docente hacia la mejora, en tanto que las observaciones corroboraron la implementación práctica de las estrategias inclusivas, aunque no siempre sistematizadas. Estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer la formación en neuroeducación y en enfoques diferenciados que favorecen un abordaje integral de los TEAE.

Discusión

Esta discusión se articula desde la comprensión del concepto de TEAE, entendido como un conjunto de dificultades persistentes en la adquisición y uso de habilidades académicas como la escritura, la lectura y el cálculo que no pueden explicarse únicamente por factores intelectuales, sensoriales, emocionales o socioculturales (Quintero López et al., 2024). Desde esta perspectiva, los TEAE se configuran como fenómenos complejos que requieren ser interpretados en relación con los procesos cognitivos subyacentes, entre ellos la conciencia fonológica, las funciones ejecutivas y la neuroemoción.

La conciencia fonológica ha sido ampliamente reconocida como un predictor clave del aprendizaje lector, y su relación con las funciones ejecutivas ha sido objeto de estudio en contextos como el autismo y otros trastornos del desarrollo (Ares-Comba, 2015). Por otro lado, las funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva juegan un rol fundamental en la autorregulación del aprendizaje y

en la adaptación pedagógica frente a los TEAE. Con estas ideas, los significados que los docentes atribuyeron a sus prácticas pedagógicas revelaron cómo comprenden, enfrentan y resignifican las manifestaciones de los TEAE en su escenario educativo. La realidad experiencial de los docentes, mediada por sus saberes, emociones y trayectorias profesionales, permitió contextualizar el fenómeno desde una visión situada, en la que los datos adquieren un sentido importante más allá de lo técnico o clínico. Así, este estudio buscó integrar los hallazgos con referentes teóricos y experiencias para aportar una comprensión humanizada de los TEAE en el ámbito escolar.

De acuerdo con el problema y objetivo del estudio, los hallazgos reflejan el rigor en el acompañamiento a estudiantes con TEAE, que la atención no debe limitarse a sus dificultades sino a la estimulación de sus capacidades y potencialidades también. En este sentido, los docentes debieran recibir una formación continua y actualizada sobre el carácter neuroeducativo, neuropsicológico o neuropedagógico para ajustar sus estrategias de enseñanza con criterios científicos y de este modo, redirigir el aprendizaje hacia experiencias más inclusivas y significativas.

A cuanto a la dimensión conciencia fonológica, los hallazgos revelaron que la mayoría de estrategias aplicadas carecen de un sustento metodológico sólido y no se escriben dentro de un modelo pedagógico estructurado. Predominan prácticas empíricas e intuitivas como la lectura en voz alta, los juegos con palabras o el uso de pictogramas, esta realidad contrasta con Capilla (2015), quien sostiene que el desarrollo fonológico requiere de prácticas, intencionadas, sistemáticas y multisensoriales, para influir de manera positiva en la adquisición de habilidades metalingüísticas que facilitan la adquisición de la lectura y la escritura. Esta observación se respaldada con Flores, Huayta et. al (2022) quienes destacaron que la conciencia fonológica es un predictor clave en el aprendizaje lector y que su estimulación temprana permite prevenir dificultades de lectoescritura. Esto refuerza la conclusión de que es necesario

estructurar sólidos programas de intervención que respalden el trabajo docente en este campo.

En la dimensión emocional, los actores educativos reconocen de forma clara la relación estrecha entre emociones y aprendizaje, manifestando disposición para crear ambientes seguros y empáticos. Este reconocimiento coincide con los aportes de Bueno (2021) y Goleman (1995) quienes resaltaron la necesidad de que el profesorado desarrolle las competencias socioemocionales además de las didácticas. En la misma línea, Lozano y Ostrosky (2011) señalaron que un entorno emocionalmente seguro favorece la motivación, la autorregulación y la consolidación de aprendizajes duraderos. No obstante, igual que en la dimensión fonológica, las prácticas identificadas en este estudio provienen en gran medida de la experiencia empírica, lo que confirma lo planteado por Sevilla (2020), que la neuroeducación aun está en construcción como disciplina aplicada, lo que explica la ausencia de estrategias más estructuradas.

Respecto a las funciones ejecutivas se evidenció un uso más organizado de estrategias como agendas visuales, instrucciones secuenciales y actividades de memoria, aunque muchas veces se aplican de manera poco consciente, lo cual coincide con Gil Vega (2020), quien insiste que, aunque en el currículo no se contempla de manera explícita las funciones ejecutivas, si existe una integración de competencias como el aprender a aprender. Estas prácticas favorecen el desarrollo de la planificación, la organización, la regulación emocional y el control de impulsos en los estudiantes.

Estos hallazgos se alinean con Ardila (2008) y Capodieci (2023), quienes comentaron que el fortalecimiento de la memoria de trabajo, la planificación estratégica y la inhibición conductual es crucial para el rendimiento académico. Asimismo, las investigaciones de Yépez et. al. (2020) y Lozano Ostrosky (2021) confirman que las funciones ejecutivas tienen un impacto determinante en la adaptación escolar y en el desempeño en áreas como matemáticas y comprensión lectora.

7

En conjunto, los hallazgos reflejan que los docentes poseen sensibilidad significativa frente a las necesidades de sus estudiantes que presentan algún trastorno específico del aprendizaje, por lo que, aplican estrategias que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas como la planificación, el control de impulsos y la organización cognitiva.

No obstante, muchas de estas prácticas se basan más en la intuición que en la formación profesional estructurada y se alinean con Ambiado y Blaked (2024) al advertir que la falta de estrategias dirigidas al fortalecimiento de estas funciones, limitará la eficacia de las intervenciones educativas. La tensión entre la intuición pedagógica y el conocimiento científico destacan la necesidad de un enfoque interdisciplinario en la formación docente, que articule la pedagogía, la neurociencia, la psicología cognitiva y la orientación psicopedagógica. En este sentido la integración de programas específicos que fortalezcan las funciones ejecutivas dentro del currículo escolar es una estrategia clave para mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

4

Los hallazgos refuerzan la importancia de abordar las funciones ejecutivas como uno de los ejes fundamentales para comprender el origen y la manifestación de los trastornos específicos del aprendizaje en el área de matemáticas, subrayando la necesidad de intervenir pedagógicamente desde el dominio del contenido y el fortalecimiento de los procesos cognitivos que lo sostienen (Martín, González, & Aitor, 2023). Asimismo, fomentar la colaboración entre docentes, orientadores y familias, para consolidar un entorno educativo que estimule de forma coherente el desarrollo de estas habilidades es necesario e implica la implementación de rutinas estructuradas, el establecimiento de metas alcanzables y la promoción de prácticas reflexivas que potencien la autonomía y la autorregulación del estudiante.

Finalmente, esta investigación contribuye a visibilizar las buenas prácticas, que, aunque empíricas, reflejan un compromiso genuino con la inclusión educativa. Al mismo tiempo,

propone un puente entre el conocimiento científico y la acción docente cotidiana, lo cual es esencial para avanzar hacia una educación informada por la evidencia y verdaderamente inclusiva.

Implicaciones para la práctica psicopedagógica

Los hallazgos resaltan la necesidad de programas de formación continua que fortalezcan en los docentes competencias relacionadas con los procesos neurocognitivos y emocionales como la conciencia fonológica, la neuroemoción y las funciones ejecutivas, con un enfoque práctico y adaptado al contexto escolar. Desde una mirada psicopedagógica, se plantea la importancia de sistematizar estrategias neuroeducativas en la planificación docente, a fin de transformar esas prácticas intuitivas en intervenciones fundamentadas mediante talleres, observación y asesoría personalizada.

El orientador además de evaluar debe capacitar al profesorado, crear entornos emocionales seguros y el diseño conjunto de planes de apoyo en coordinación con familias y directivos. Asimismo, integrar criterios de evaluación diferenciada que reconozcan las fortalezas y necesidades del estudiante, favoreciendo el rendimiento académico y su bienestar socioemocional.

Limitaciones del estudio

Si bien se obtuvo una información válida, situada y especializada por una muestra censal, conformada por seis docentes expertos de la institución educativa, se pudo haber ampliado la cantidad de participantes con otro grupo de otra institución para buscar contrastes y similitudes y ampliando la diversidad de perspectivas y discursos. La ausencia de participantes relevantes como estudiantes con TEAE, padres de familia y especialistas externos a cargo de la valoración y seguimiento que pudieron haber enriquecido el análisis con perspectivas complementarias y/o contrastes discursivos.

10

Futuras líneas de investigación

A partir de los hallazgos y limitaciones de este estudio se abren distintas líneas de investigación para seguir profundizando en la atención psicopedagógica a estudiantes con TEAE.

- a. Realizar estudios comparativos en instituciones públicas, rurales y modalidades diversas, con el fin de contrastar recursos, prácticas y contextos y generar recomendaciones ajustadas a la realidad de cada entorno.
- b. Desarrollar investigaciones longitudinales, donde examinen la evolución de las prácticas docentes tras procesos de capacitación en neuroeducación y psicopedagogía, lo que ayudaría a determinar la sostenibilidad y permanencia de los cambios pedagógicos en el tiempo.
- c. Profundizar en cada uno de los constructos analizados que exploren los mecanismos neurocognitivos implicados y las metodologías más eficaces para su aplicación en el aula.
- d. Explorar el uso de tecnologías educativas y recursos digitales como herramientas de apoyo para el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales en estudiantes con TEAE.

2

Recomendaciones

Las siguientes orientaciones se plantean para optimizar la atención educativa de los estudiantes con TEAE desde una visión neuroeducativa.

7

1. Implementar propuestas que trabajen la conciencia fonológica en los primeros años de escolaridad como medida preventiva, frente a dificultades lectoras. Dichos programas deberían integrar actividades lúdicas, auditivas y kinestésicas orientadas al fortalecimiento de habilidades prelectoras, en espacios educativos y terapéuticos (Sastre Gómez, 2017).

2. Capacitar a los profesores en neuroemoción, funciones ejecutivas y conciencia fonológica para diseñar estrategias diferenciadas y basadas en la neuroeducación.
3. Promover prácticas como pausas activas, acompañamientos y empatía que favorezcan el aprendizaje.
4. Usar organizadores visuales, rutinas estructuradas, juegos de memoria y recursos digitales que sirvan como herramientas potenciadoras de la autorregulación y la autonomía.
5. Fortalecer la coordinación entre docentes, psicopedagogos y familias que funcionen como redes de apoyo en la elaboración de planes de apoyo personalizados.
6. Adaptar la valoración del aprendizaje con modalidades variadas (orales, gráficas, digitales), reconociendo el ritmo de aprendizaje y las particularidades de cada estudiante.

Conclusiones

La investigación permitió comprender cómo los docentes perciben y atienden los TEAE a partir de tres dimensiones centrales: conciencia fonológica, neuroemoción y funciones ejecutivas.

Los hallazgos evidencian disposición y sensibilidad hacia la inclusión, aunque las prácticas se aplican en su mayoría de forma intuitiva y con vacíos en formación neuroeducativa.

Se reafirma la necesidad de fortalecer la actualización y preparación docente mediante espacios formativos que integren pedagogía y neurociencia, con el fin de responder de manera más efectiva y sostenible a las diversidades educativas presentes en el alumnado.

Referencias

Amado Puentes, A. F. (2022). *Trastornos del aprendizaje: definiciones*. Asociación Española de Pediatría. <https://www.aeped.es/protocolos>

- Ambiado, M., & Blakeb, M. (2024). Funciones ejecutivas: ¿cómo impactan en el trastorno del lenguaje? Una revisión narrativa. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 35(4), 341-346.
<https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2024.07.007>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ta edición) Médica Panamericana.
<https://www.federaciocatalanatdah.org/wpcontent/uploads/2018/12/dsm5>
- Ardila, A. &. (2008). Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21.
- Ares-Comba, Y. (2015). Conciencia fonológica y funciones ejecutivas en niños con trastornos del espectro autista. *Revista de Psicología y Educación*, 10(2), 45–60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5594587>
- Bueno, D. (2021). La neurociencia como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*. 1(1),47–61.
<https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.6>
- Capilla, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 1 (2), 15-28.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4149>
- Capodiecì A, R. C. (2023). Executive functions in children with specific learning disorders: Shedding light on a complex profile through teleassessment. *Research in Developmental Disabilities*, 135, 104621. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104621>
- Cariaga Balboa, C., & Fernández, P. (2021). Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: En estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 145-160. <https://doi.org/10.6018/rie.428681>

- Castillo-López, M. R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Castro Morrillo, F. B., Vega Intriago, J. O., & Bolívar Chávez, O. E. (2021). Influencia de la comunicación oral de los docentes en la atención de niños con trastornos específicos del aprendizaje. *Educare*, 25(2), 1-17. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1491>
- Escobar, J.-P. &. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje: origen, identificación y acompañamiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 10.1016/j.rmclc.2022.09.001
- Etchepareborda, M. &. (2001). Bases neurobiológicas de la CONCIENCIA FONOLÓGICA: su compromiso en la DISLEXIA. *Revista de neurología*. 32(4) 1-10. <https://www.researchgate.net/publication/237625769>
- Fernández, M. (1999). La relevancia del componente fonológico en los trastornos disléxicos: modelos de estudio tradicionales y aportaciones de la investigación actual. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación*. 4(8), 1-15. <https://core.ac.uk/download/pdf/61899821.pdf>
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galicia, L., Balderrama, J., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2>.
- García, M. (2021). Aprendizaje basado en la Inteligencia Emocional aplicado a Técnicas de Relajación Sensorial. *Inclusión*. 8(1), 12-20.

Gatell, A. (2022). Trastorno específico del aprendizaje. SEPEAP 26(1), 1-6.

Gil Vega, J. A. (2020). ¿Es posible un currículo basado en las funciones ejecutivas? *Journal of Neuroeducation*. 1(1), 45-60. <https://doi:10.1344/joned.v1i1.31363>.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Graterol, A. P. (2017, abril). Método Glater: Equipo N.º 4, Grupo N.º 2:[Presentacion en diapositivas]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/metodo-glater-equipo-n-4-grupo-n2-recreacion>

Guitart Pérez-Puelles, L. (2021). Neurociencia educativa: Un nuevo desafío para los educadores. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 157–168.

Heidegger, M. (1986). *Sein und zeit*. Tubinga: Max Niemeyer.

Hernández Sampieri, R. &. (2018). Metodología de la investigación: *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (6.ª ed.) McGraw-Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18>.

Lozano Gutiérrez, A., & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159–172. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640871&utm_source=chatgpt.com

Martin, K., González, A., & Aitor Álvarez, y. S. (2023). Implicación de las funciones ejecutivas, la inteligencia emocional y los hábitos y técnicas de estudio en la resolución de problemas matemáticos y el cálculo en la escuela primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 145-152. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.003>

- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias*. Ciencia & Saúde Coletiva, 17(3), 613–619.
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Meneses Granados, N. (2019). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 10(28), 153-156.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59403>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://unstats.un.org/sdgs>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Escuelas promotoras de la salud*.
https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Neuroeducación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Quintero López, C., Gil Vera, V. D., & Gómez Muñoz, N. (2024). *Funciones ejecutivas y lenguaje en los trastornos específicos del aprendizaje escolar: Una revisión sistemática*. Revista Colombiana de Educación, 87(1), 112–130.
<https://doi.org/10.16888/interd.2024.41.1.2>
- Rekalde, I., & Vizcarra, M. y. (2014). Observation as a research strategy for building learning context and encouraging participatory processes. *Educación XX1*, 17(1), 199-220.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.1074>
- Ricardo, R. (2017). Investigación fenomenológica: Enfoque, modelo y métodos. *Estudiando*.
<https://estudiando.com/investigacion-fenomenologica-enfoque-modelo-y-metodos/>
- Rojas-Barona, C. A. (2017). *Funciones ejecutivas y educación: comprendiendo habilidades clave para el aprendizaje*. Ediciones UC. ISBN 956-142151

- Sastre-Gómez, L. V.-L.-D.-M. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*. 20(2), 175–190. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.1>
- Sevilla-Villanueva, B. (2020). Neuroeducación en Ciclos Formativos: Guía para el Profesorado [Trabajo de fin de máster, Universitat Politècnica de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/2117/339593>
- Sousa, L. B. (2019). Neuroeducation: An Approach to Brain Plasticity in Learning. *Amadeus International Multidisciplinary Journal*. 4(7), 1-10. <https://doi.org/10.14295/aimj.v4i7.81>
- UNESCO. (2023). Obtenido de Qué debe saber acerca del derecho a la educación. <https://www.unesco.org/es/right-education/need-know>
- VERBI. (2025). MAXQDA: *Software de análisis de datos cualitativos*. https://www.maxqda.com/registration-confirmation?utm_source=brevo&utm_campaign=MKT_MAXQDA_NL_DOI_EN&utm_medium=email
- Yépez Herrera, E., Padilla Álvarez, G., & Garcés Alencastro, A. (2020). Desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista Cognosis: Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 5(1), 103-114. Universidad Técnica de Manabí. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7229603>
- Zurita-Ortega, F., González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J. L., & Melguizo-Ibáñez, E. (2024). Análisis de las propuestas educativas basadas en ejercicios con demandas cognitivas y descansos activos para la mejora de las funciones ejecutivas. *Revista de Psicodidáctica*. 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.500163>

ANEXOS

Anexo A

Guía de entrevista Semiestructurada

Nombre del instrumento: Guía de entrevista semiestructurada

Eurys Hernández 2024

Título de La investigación:	
Visión fenoménica de los docentes sobre los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar desde la conciencia fonológica Neuroemoción y la función ejecutiva.	
OBJETIVO DE LA INVESTIGACION	
Analizar los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar (TEAE) desde la perspectiva de la conciencia fonológica, la Neuroemoción y las Funciones ejecutivas de los docentes de una institución educativa particular bilingüe.	
Instrucciones para el entrevistado:	
• Responda con sinceridad, no hay respuestas correctas o incorrectas. • Si alguna pregunta no es clara, no dude en pedir aclaraciones. • Puede tomarse el tiempo necesario para responder. • Sus respuestas serán confidenciales y usadas solo para esta investigación.	
Glosario:	
TEAE: Trastorno Especifico del Aprendizaje Escolar.	
Conciencia Fonológica: habilidad para reconocer y manipular los sonidos en el lenguaje hablado, como identificar rimas, contar sílabas y segmentar palabras en fonemas.	
Neuroemoción: término que combina la neurociencia con el estudio de las emociones, explorando cómo los procesos cerebrales afectan la regulación emocional, la toma de decisiones y el comportamiento.	
Función Ejecutiva: Conjunto de procesos cognitivos que permiten la planificación, control de impulsos, toma de decisiones, organización y regulación de conductas orientadas a metas.	
OE: Observación del experto.	
Tiempo estimado: 30 min	
Dimensión de conciencia fonológica	
1	¿Cuáles son las actividades de conciencia fonológica que integras en tu enseñanza diaria a los estudiantes con TEAE?
	OE:
2	¿Crees que las actividades de conciencia fonológica, benefician a los estudiantes con TEAE, de qué manera lo hacen?
	OE:
3	¿Qué tipo de formación o recursos adicionales consideras necesarios para mejorar tu capacidad para apoyar a los estudiantes con TEAE, desde la perspectiva de la conciencia fonológica?
	OE:
Dimensión de Neuroemoción	
4	¿De qué forma el manejo adecuado de las emociones puede influir en el aprendizaje de los estudiantes con TEAE?
	OE:
5	¿Cuáles son las estrategias que utilizas para manejar la ansiedad de los estudiantes con TEAE en el aula?

2

	OE:
6	¿Qué tipo de formación o recursos adicionales consideras necesarios para mejorar tu capacidad para apoyar a los estudiantes con TEAE desde la Neuroemoción?
	OE:
Dimensión de Función Ejecutiva	
7	¿Qué métodos implementas para desarrollar la función ejecutiva “planificación” en los estudiantes con TEAE?
	OE:
8	¿Cuáles son los métodos que implementas para desarrollar la función ejecutiva, “memoria de trabajo”, en los estudiantes con TEAE?
	OE:
9	¿Qué métodos implementas para desarrollar la función ejecutiva “control inhibitorio”, en los estudiantes con TEAE?
	OE:
10	¿Cómo has adaptado tus enseñanzas para mejorar las funciones ejecutivas de un estudiante con TEAE? ¿Puedes compartir un ejemplo?
	OE:
11	¿Cuál es tu percepción general sobre la eficacia de las estrategias que utilizas para apoyar a los estudiantes con TEAE en tu aula?
	OE:
12	¿Qué tipo de formación o recursos adicionales consideras necesarios para mejorar tu capacidad para apoyar a los estudiantes con TEAE desde la perspectiva de las Funciones Ejecutivas?
	OE:

¡Muchas gracias!
Leda. Eurya Hernández

Anexo B

Guía de observación áulica.

1

Guía de observación áulica semiestructurada Eurys Hernández 2024

Título de La investigación:

Visión fenoménica de los docentes sobre los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar desde la conciencia fonológica Neuroemoción y la función ejecutiva.

Objetivo: observar, analizar y registrar las manifestaciones de los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar (TEAE) en estudiantes, enfocándose en tres dimensiones principales:

Conciencia fonológica

Neuroemoción

Funciones ejecutivas.

Instrucciones:

a. Analice y registre comportamientos según la escala de 4 niveles:

1 – **Nunca (N)**: No se manifiesta en ningún momento.

2 – **Rara vez (RV)**: Se manifiesta ocasionalmente.

3 – **Frecuentemente (F)**: Se manifiesta regularmente.

4 – **Siempre (S)**: Se manifiesta consistentemente a lo largo de la clase.

b. Registre ejemplos concretos de conductas observadas en cada dimensión:

Conciencia fonológica: Interacciones con sonidos, lectura en voz alta, reconocimiento de rimas.

Neuroemoción: Reacciones emocionales frente a logros, errores o retroalimentación.

Funciones ejecutivas: Resolución de problemas, atención sostenida, manejo del tiempo.

Glosario:

TEAE: Trastorno Específico del Aprendizaje Escolar.

Conciencia Fonológica: habilidad para reconocer y manipular los sonidos en el lenguaje hablado, como identificar rimas, contar sílabas y segmentar palabras en fonemas.

Neuroemoción: término que combina la neurociencia con el estudio de las emociones, explorando cómo los procesos cerebrales afectan la regulación emocional, la toma de decisiones y el comportamiento.

Función Ejecutiva: Conjunto de procesos cognitivos que permiten la planificación, control de impulsos, toma de decisiones, organización y regulación de conductas orientadas a metas.

Guía de observación áulica semiestructurada					
Preguntas o ítems		N	RV	F	S
Dimensión de la conciencia fonológica					
1	Utiliza observaciones informales para evaluar habilidades fonológicas en actividades diarias.				
2	Realiza actividades de segmentación de palabras en sílabas y fonemas.				
3	Utiliza juegos de palabras para reforzar la identificación y discriminación de sonidos.				
4	Utiliza rimas para reforzar la identificación y discriminación de sonidos.				
5	Utiliza canciones para reforzar la identificación y discriminación de sonidos.				
6	Emplea materiales tecnológicos que refuercen la conciencia fonológica.				
7	Emplea materiales didácticos que refuercen la conciencia fonológica.				
Dimensión de la Neuroemoción					
8	Fomenta un ambiente de aula inclusivo que promueve la seguridad emocional.				
9	Se evidencia relaciones positivas entre estudiantes y el docente.				
10	Se evidencian relaciones positivas entre estudiantes				
11	Implementa estrategias de manejo de conflictos para mantener un entorno positivo.				
12	Modela la expresión emocional durante el desarrollo de las actividades.				
13	Proporciona espacios seguros para la expresión emocional, por ejemplo: Reconocer y Nombrar Emociones. Expresar Sentimientos de Manera Verbal. Uso de Lenguaje Corporal para Mostrar Emociones				
14	Realiza una o varias actividades para que los estudiantes expresen sus emociones, como: Escribir en un Diario, Participar en Actividades de Juego de Roles, Realizar Ejercicios de Respiración y Meditación para Gestionar Emociones, Expresar Gratitud y Apoyo hacia Otros				
15	Implementa actividades de regulación emocional como: sesiones de meditación, respiración profunda, para manejar el estrés y la ansiedad...				
16	Proporciona apoyo emocional individualizado a estudiantes con TEAE.				
17	Realiza actividades que requieran el control de impulsos, como juegos de espera de turnos.				

© Derechos reservados del autor (Para su comentario, informe y/o reproducción total o parcial consultar al autor)

2

18	Enseña técnicas de autocontrol, como contar hasta diez antes de responder.				
19	Proporciona refuerzo positivo para comportamientos apropiados.				
Dimensión de la Función Ejecutiva					
20	Realiza actividades que ejerciten la memoria de trabajo, como juegos de seguimiento de instrucciones paso a paso, juego de memoria				
21	Enseña la planificación de tareas: definición del objetivo, pasos para lograr el objetivo, priorización de pasos, tiempo para cada paso...				
22	Ayuda a descomponer tareas complejas en pasos accesibles.				
23	Revisa regularmente el progreso en la organización de las tareas.				
24	Utiliza actividades reforzadoras de la memoria de trabajo.				
25	Promueve la flexibilidad en el pensamiento mediante tareas que requieran cambiar de actividades.				
26	Promueve la adaptabilidad en el pensamiento mediante tareas que requieran cambiar de actividades.				
27	Fomenta la resolución de problemas mediante actividades variadas.				
28	Fomenta la creatividad mediante actividades variadas.				
29	Proporciona oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre sus resultados.				

© Derechos reservados del autor (Para su comentario, informe y/o reproducción total o parcial consultar al autor)

Anexo C

Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Visión fenoménica de los docentes sobre los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar desde la conciencia fonológica, la neuroemoción y la función ejecutiva.

Consentimiento Informado

Yo: _____

Declaro que he sido informado/a e invitado/a a participar en la presente investigación denominada: **"Visión fenoménica de los docentes sobre los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar desde la conciencia fonológica, la neuroemoción y la función ejecutiva"**, la cual se desarrolla como proyecto de investigación científica con respaldo académico de la Universidad Peruana Unión.

Esta propuesta está dirigida por la estudiante **Eurys Nicolaza Hernández Morales**, bajo la asesoría del comité docente correspondiente.

Entiendo que el propósito del estudio es comprender, desde la perspectiva docente, cómo se manifiestan y abordan los trastornos específicos del aprendizaje escolar, considerando tres dimensiones clave: la conciencia fonológica, la neuroemoción y las funciones ejecutivas.

He sido informado/a que mi participación se llevará a cabo a través de una entrevista semiestructurada y/o observación no participante, y que la información registrada será tratada con estricta confidencialidad. Los nombres de los participantes serán reemplazados por códigos, de modo que no puedan ser identificados públicamente durante la presentación o publicación de los resultados.

No recibiré pago ni contraprestación por mi participación. Sin embargo, se espera que los hallazgos contribuyan al fortalecimiento de prácticas educativas más inclusivas y conscientes de las necesidades individuales de los estudiantes.

Sé que puedo negarme a participar o retirarme de la investigación en cualquier momento, sin expresión de causa y sin consecuencia alguna para mí.

Sí, acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma del participante: _____

Nombre del participante: _____

Código del participante: _____

Fecha: ____ / ____ / 20 ____

Favor: enviar copia del formato firmado en formato PDF.