



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo:

Aporte psicopedagógico

Estudiante: Viola, Oriana Belén.

Legajo: 32.807

Director/es: Lic. María E. Fernández Fariña.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. En Psicopedagogía

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de
aprobación del TFI [] A partir de otra
fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Olavarría, 12 de febrero de 2026

Firma y aclaración del autor:



Oriana B. Viola



Arq. Ruth Fische

Rectora

UFLO

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que, de distintas maneras, hicieron posible la realización del presente trabajo final de investigación y acompañaron este proceso de formación personal y profesional.

En primer lugar, agradezco a mi directora de tesis, por su orientación, acompañamiento, compromiso y valiosos aportes que guiaron este trabajo y enriquecieron mi recorrido académico.

Agradezco a los y las docentes del Ciclo Complementario en Psicopedagogía, quienes con su enseñanza, dedicación y vocación contribuyeron a mi formación integral, brindándome herramientas teóricas y prácticas fundamentales para mi desempeño profesional.

Un especial agradecimiento a las personas que participaron en las entrevistas, por su disposición, aportes, apertura y confianza.

A mi familia, por su apoyo incondicional, su acompañamiento constante y por alentarme a seguir adelante, incluso, en los momentos de mayor esfuerzo.

A mi compañera de estudio, por el apoyo, el aliento, el intercambio de saberes, logrando que este proceso fuera más llevadero y enriquecedor.

Finalmente, quiero agradecerme a mí misma por la constancia, el compromiso y la perseverancia para sostener este recorrido, superando obstáculos y apostando al crecimiento personal y profesional.

Índice

Contenido	
Portada.....	1
Formulario de autorización.....	2
Agradecimientos	3
Índice	4
Título del TFI.....	7
Resumen	8
<i>Palabras clave.</i>	8
Introducción.....	9
Delimitación Del Objeto De Estudio	9
Objetivos.....	13
Objetivo General:	13
Objetivos Específicos:	13
Supuestos Básicos De Investigación	13
Estado de Arte.....	16
Marco teórico.....	24
Aspectos emocionales	26
Discalculia	26
Aspectos emocionales	27
Disortografía.....	27
Aspectos emocionales.....	27
Disgrafía	28
Aspectos emocionales	28
Dispraxia	30
Aspectos emocionales	30
Trastornos del neurodesarrollo.....	31
Discapacidad intelectual	32
Trastornos de la Comunicación	33
Trastorno del Espectro Autista.....	33
Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.....	34
Rol de los docentes en los niños con dificultades en el desarrollo y aprendizaje.....	34
<i>El docente y la Normativa Educativa</i>	34

<i>La dimensión emocional del Rol Docente</i>	36
Rol de la familia en los niños con dificultades de aprendizaje y en el neurodesarrollo	38
Emociones.....	40
<i>Neurociencia y Emoción</i>	41
<i>Emociones y su vinculación con el aprendizaje</i>	42
Autoestima, rendimiento académico y autoconcepto.	44
La Psicopedagogía frente a la relación entre emociones y dificultades de aprendizaje	47
Método	52
Diseño de estudio	52
Participantes – Muestra.....	52
Instrumentos - Procedimiento	52
Constancia de la utilización del consentimiento informado.....	52
Resultados.....	54
Entrevista a profesionales de Psicopedagogía que se encuentren trabajando en escuelas públicas de nivel primario, en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.....	54
<i>La emoción en la construcción del aprendizaje</i>	54
<i>Manifestaciones emocionales en niños con DEA</i>	54
<i>Dificultades emocionales en la práctica cotidiana</i>	54
<i>Influencia de las emociones en el aprendizaje</i>	55
<i>Importancia de la intervención temprana</i>	56
<i>Estrategias de intervención emocional</i>	56
<i>Trabajo con docentes y familias</i>	57
<i>Obstáculos institucionales</i>	57
<i>Impacto de las experiencias de fracaso escolar</i>	58
<i>Conclusión</i>	58
Entrevista a docentes que se encuentren trabajando en escuelas públicas de nivel primario, en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.....	58
<i>Características generales de la muestra</i>	58
<i>La emoción en la construcción del aprendizaje</i>	59
<i>Manifestaciones emocionales en niños con dificultades de aprendizaje</i>	59
<i>Dificultades emocionales en la práctica cotidiana docente</i>	59
<i>Estrategias docentes para el abordaje emocional</i>	60
<i>Trabajo con familias y otros profesionales</i>	60
<i>Obstáculos institucionales</i>	61

<i>Formación y perfeccionamiento docente en relación con las emociones</i>	61
Síntesis de los resultados de las entrevistas a docentes y psicopedagogos	61
Discusión	64
Conclusión	67
Aportes y contribuciones de la investigación	71
Limitaciones de la investigación	73
Líneas de investigación futuras	75
Propuestas de intervención	77
Intervención psicopedagógica temprana y preventiva	77
Acompañamiento emocional del niño en el proceso de aprendizaje	77
Diseño e implementación de adaptaciones curriculares significativas	77
Asesoramiento y acompañamiento a docentes	78
Trabajo con las familias y fortalecimiento del rol familiar	78
Intervenciones institucionales y construcción de redes de apoyo	78
Referencias	80
Anexo/s	88
Guía de Entrevista TFI para profesionales de psicopedagogía "Aspectos emocionales en los niños con dificultades específicas de aprendizaje"	88
Enlace de Google Formulario Entrevista TFI para profesionales de Psicopedagogía "La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo: Aporte psicopedagógico"	89
Enlace de Consentimientos Informados UFLO para entrevistas a Profesionales de Psicopedagogía "La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo: Aporte psicopedagógico"	89
Guía de Entrevista Docentes TFI "La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo: Aporte psicopedagógico" ..	89
Enlace de Google Formulario Entrevista Docentes TFI " La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo: Aporte psicopedagógico"	91
Enlace de Consentimientos Informados UFLO para entrevistas a Docentes TFI "La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo: Aporte psicopedagógico"	91

Título del TFI

La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo: Aporte psicopedagógico.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el rol de los aspectos emocionales en los procesos de aprendizaje de niños con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), a partir de las concepciones y experiencias de docentes de nivel primario y profesionales de la psicopedagogía. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas como principal instrumento de recolección de datos, lo que permitió acceder a las percepciones de los actores educativos involucrados en el acompañamiento de las trayectorias escolares. Los resultados evidencian que tanto docentes como psicopedagogos reconocen la centralidad de la dimensión emocional en el aprendizaje, destacando su influencia directa en la motivación, la atención, la participación y el desempeño escolar. Asimismo, se identificó la presencia frecuente de dificultades emocionales como ansiedad, frustración, miedo al error y baja autoestima, especialmente en niños que han atravesado experiencias reiteradas de fracaso escolar. Ambos colectivos coincidieron en la importancia de la intervención temprana y del trabajo interdisciplinario como estrategias fundamentales para prevenir la consolidación de dichas dificultades y favorecer trayectorias educativas más favorables. Los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad desde la psicopedagogía de fortalecer la formación y el perfeccionamiento profesional en educación emocional, así como de promover prácticas institucionales que integren de manera sistemática los aspectos emocionales y cognitivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: emociones, dificultades específicas de aprendizaje, aspectos emocionales, psicopedagogía, docentes, autoconcepto, autoestima, rendimiento académico, motivación, intervención temprana.

Introducción

Delimitación Del Objeto De Estudio

El presente trabajo de investigación se encuentra delimitado en el campo de la psicopedagogía y la educación, específicamente en el estudio de la influencia de las emociones en los procesos de aprendizaje de niños y niñas que transitan el nivel de educación primaria y que presentan dificultades específicas del aprendizaje y del neurodesarrollo. La investigación se inscribe a partir de un enfoque cualitativo, que implica comprender en profundidad las experiencias y significaciones que los diferentes actores educativos atribuyen a la relación entre las emociones y el aprendizaje.

El estudio se desarrollará en instituciones educativas públicas de nivel primario de la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina, considerando una población de niños y niñas de nivel que abarca entre seis y once años de edad. La elección de este rango etario responde a la importancia que adquiere en estas etapas el desarrollo emocional y cognitivo, y cómo ambos aspectos se articulan en la construcción de aprendizajes significativos. Asimismo, se buscará explorar el modo en que las emociones inciden en la disposición hacia el aprendizaje, la motivación, la autoestima, especialmente en aquellos estudiantes que presentan dificultades específicas del aprendizaje o en el neurodesarrollo.

La delimitación del objeto de estudio contempla, además, la participación de distintos agentes educativos, docentes, familias y profesionales del área psicopedagógica, a fin de obtener una mirada integral sobre las manifestaciones emocionales en el contexto escolar y su vinculación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La recolección de información se realizará mediante técnica cualitativa tal como entrevista con preguntas semiestructuradas, que permitirá recuperar las voces y perspectivas de los actores implicados. A partir del análisis de los datos obtenidos, se procurará identificar particularidades que den cuenta del impacto de las emociones en el aprendizaje, contribuyendo a la comprensión de las dinámicas emocionales en el aula y a la reflexión sobre las prácticas educativas más adecuadas para el

acompañamiento de estos estudiantes.

Es importante aclarar qué se entiende por investigación científica antes de introducirnos en ella, se trata de un conjunto de procedimientos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno (Hernández Sampieri. Et al. 2014).

En esta oportunidad, la investigación se desarrollará a partir de un método cualitativo, es decir, como describe (Hernández Sampieri. Et al. 2014) la investigación cualitativa se caracteriza por ser un proceso de indagación que busca comprender los fenómenos en su ambiente natural, interpretando los significados que las personas les otorgan. Este enfoque parte del supuesto de que la realidad es construida socialmente, por lo que el investigador procura acercarse a los participantes, comprender sus perspectivas y captar la complejidad de las experiencias humana desde una mirada integral y contextualizada.

La investigación cualitativa no pretende medir ni generalizar resultados, sino explorar, describir y comprender en profundidad las percepciones, emociones, comportamientos y relaciones que configuran el fenómeno de estudio. En este sentido, su propósito es interpretar la realidad tal como es vivida por los sujetos, a través de un proceso flexible y abierto que posibilita la reconstrucción del sentido de sus experiencias.

Asimismo, este enfoque se apoya en técnicas de recolección de información como entrevistas, observaciones y análisis de documento, que permiten acceder a los significados subyacentes y a las interpretaciones de los actores sociales. El rol del investigador es fundamental, ya que actúa como un instrumento de análisis, involucrándose activamente en la comprensión de los discursos, contextos y dinámicas que emergen durante el proceso de investigación.

Planteo Del Problema o Justificación

En esta investigación se realizará una contextualización de las Dificultades Específicas de Aprendizaje en el sistema educativo argentino primario, específicamente en un rango etario de niños/as

de edad de seis a once años. Se planteará la necesidad de trascender la mirada puramente cognitiva para abordar la dimensión subjetiva y emocional del aprendizaje. Se intentará fundamentar que el aprendizaje es más rico y efectivo cuando abundan las emociones positivas. Se analizará cómo las dificultades que se presentan en el aprendizaje y la presencia o ausencia de abordajes adecuados marcan diferencias en el desarrollo emocional de los niños. Se investigará acerca de lo que sucede en las aulas cuando hay niños con dificultades en el aprendizaje desde el posicionamiento de distintos actores, realizando entrevistas a algunos docentes, profesionales de psicopedagogía que se encuentran trabajando en los equipos de orientación escolar de algunas escuelas públicas de nivel primario en la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Del planteamiento del problema de investigación surgen preguntas como ¿Cómo influyen las Dificultades de Aprendizaje en el desarrollo emocional, la autoestima y el rendimiento académico de los niños en edad escolar primaria? ¿Qué estrategias psicopedagógicas desde un enfoque educativo, resultan más efectivas para abordar los aspectos emocionales asociados a las DEA?

Para abordar las preguntas de investigación, desde una perspectiva y mirada cualitativa se centrará en analizar el impacto emocional en el aprendizaje, comparando y analizando la información recabada mediante las entrevistas a los diferentes actores escolares. Este análisis en profundidad permitirá explorar las particularidades de la experiencia emocional según los entrevistados.

Para responder a esta pregunta de investigación se planteará desde una mirada cualitativa una variable independiente con relación a los niños que poseen dificultades específicas de aprendizaje y del neurodesarrollo y el impacto emocional en sus aprendizajes, proponiendo una comparación mediante preguntas específicas a docentes y psicopedagogos/as de nivel primario sobre la importancia emocional en el aprendizaje de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, se tratará de una investigación cualitativa. El enfoque cualitativo busca describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones

significados producidos por las experiencias de los participantes, según la metodología de Hernández – Sampieri y Mendoza (2018).

Objetivos

Objetivo General:

- Analizar de qué manera lo emocional influye en el rendimiento académico de los niños que presentan dificultades específicas del aprendizaje y neurodesarrollo y que concurren a un nivel primario de educación, desde una mirada psicopedagógica.

Objetivos Específicos:

- Analizar la relación entre los procesos emocionales y cognitivos en el aprendizaje de los niños de nivel primario de las escuelas públicas en la ciudad de Olavarría con dificultades específicas del aprendizaje.
- Identificar las principales manifestaciones emocionales presentes en niños con DEAS de la población seleccionada.
- Analizar el impacto de las dificultades de aprendizaje sobre la autoestima y autoconcepto de los estudiantes de nivel primario y como éstas influyen en su rendimiento escolar.

Supuestos Básicos De Investigación

Esta investigación parte del supuesto de que los aspectos emocionales y las dificultades de aprendizaje no constituyen fenómenos objetivos ni uniformes, sino realidades complejas, dinámicas y profundamente subjetivas. Comprenderlas requiere situarse en la perspectiva de los niños que la vivencian, priorizando la comprensión profunda sobre la generalización.

El propósito central es analizar la manera en que las emociones inciden en el rendimiento académico y en la construcción de la autoestima. El trabajo se sustenta en el enfoque psicopedagógico que concibe a los aspectos emocionales como una dimensión esencial del aprendizaje, no como un elemento accesorio. Las emociones actúan como mediadoras en los procesos de adquisición del conocimiento, pudiendo favorecerlos o dificultarlos.

En este sentido, todo abordaje psicopedagógico de las dificultades de aprendizaje debe incluir una consideración profunda del mundo emocional de cada sujeto. Entendiendo que aprender no es únicamente un proceso cognitivo, sino también afectivo, vincular y social. Las dificultades de aprendizaje no pueden reducirse a un déficit aislado, sino que deben comprenderse dentro del entramado subjetivo, histórico y contextual de cada niño o niña.

Desde esta perspectiva, la psicopedagogía argentina ha sostenido que no existe aprendizaje posible sin la implicación subjetiva del estudiante. Tal como afirma Paín (1990), “no hay aprendizaje posible sin un sujeto que desee aprender”, destacando que la dimensión emocional y el deseo constituyen el motor del acceso al saber. De este modo, cualquier lectura de las dificultades de aprendizaje requiere identificar no solo las operaciones cognitivas disponibles, sino también las condiciones internas que habilitan o inhiben el proceso.

En la misma línea, Fernández (1991) sostiene que “toda dificultad de aprendizaje es una producción del sujeto, una forma de responder frente al conocimiento”. Desde su enfoque clínico, la autora subraya que las dificultades no deben pensarse como deficiencias aisladas, sino como configuraciones subjetivas que expresan modos particulares de estar en el mundo y en la escuela. Por ello, comprender al sujeto implica considerar las experiencias que ha vivido con el aprender, su historia escolar, su vínculo con las figuras de enseñanza y la manera en que se siente evaluado y reconocido.

Complementariamente, desde el marco del socio-constructivismo, Vygotsky (1934/1995) destaca que “toda función psicológica superior aparece dos veces: primero en el plano social, luego en el plano individual”. Esto implica que el aprendizaje está profundamente atravesado por lo emocional y lo relacional: la presencia de un adulto significativo, la calidad del acompañamiento y el clima afectivo del aula se constituyen como factores esenciales para que el niño pueda avanzar dentro de su zona de desarrollo próximo.

En esta dirección, Duek (2019) sostiene que “la escuela es un espacio donde las vivencias emocionales, el reconocimiento y la mirada del otro influyen decisivamente en la forma en que se aprende”. Así, las dificultades de aprendizaje no pueden explicarse únicamente por factores individuales, sino también por experiencias vinculares y afectivas que atraviesan la vida escolar.

Del mismo modo, Schlemenson (2011) afirma que “las dificultades de aprendizaje no son fenómenos individuales aislados, sino procesos que se construyen en interacción con el contexto escolar y familiar”. Esta perspectiva subraya la importancia de una lectura integral del entorno del niño y de las mediaciones que recibe en sus diferentes espacios de socialización.

Finalmente, la perspectiva institucional aporta elementos clave para comprender la producción de las dificultades escolares. En este sentido, Frigerio (2012) sostiene que “ningún aprendizaje puede desprenderse de la trama simbólica e institucional en la que se inscribe el niño”. Por lo tanto, abordar una dificultad de aprendizaje implica también revisar las condiciones educativas, las expectativas docentes, las prácticas institucionales y las dinámicas vinculares que se despliegan dentro del aula.

En conjunto, estas perspectivas permiten afirmar que el abordaje psicopedagógico debe centrarse en el sujeto en su totalidad, integrando su mundo emocional, su historia escolar, su contexto familiar y sus experiencias institucionales. Solo desde una mirada integral y situada es posible promover procesos de aprendizaje significativos, respetuosos y transformadores.

Estado de Arte

En la disciplina de la psicopedagogía donde se inserta esta investigación, los estudios se han ido multiplicando y han sido de gran aporte. Como muestra de dichas investigaciones se puede nombrar un trabajo final de grado titulado “La orientación psicopedagógica en el estado emocional de los estudiantes en el ámbito educativo” de Quevedo Álava R.A, Corrales Moreno L.A, Palma Delgado G.M, Mendoza Suarez G.M, Barcia Briones M.F (2020), Ecuador. El objetivo de este artículo fue analizar la influencia de la psicopedagogía en el desarrollo emocional de los estudiantes en el sector educativo, que tiene incidencia en el proceso y el progreso de la enseñanza-aprendizaje. La metodología utilizada se sustentó en el paradigma cualitativo enfoque interpretativo, el método de investigación fue documental bibliográfico-descriptivo basado en una revisión exhaustiva de literatura. Este trabajo concluye con la afirmación de que “el desarrollo emocional de los estudiantes es una de las dimensiones menos abordadas dentro de los contextos escolares independientemente del nivel”.

La presente investigación denominada “Intervención psicopedagógica en estudiantes con trastornos de aprendizaje” Anchapaxi Jame K.D, Vigoa Escobedo Y., (2025), Quevedo, Ecuador adopta un enfoque mixto, ya que combina la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos. El objetivo general de dicha investigación es evaluar cómo las estrategias psicopedagógicas pueden mejorar el aprendizaje inclusivo, efectivo y significativo en estudiantes con trastornos de aprendizaje. Para ellos se seleccionó una muestra de estudiantes de educación básica que presenten trastornos de aprendizaje, así como a sus docentes y padres, de esta se selecciona una muestra representativa de aproximadamente 100 estudiantes, 20 docentes y 20 padres, a los cuales se les aplicó un muestreo intencional para asegurar que se incluyan diversas características demográficas y contextuales. Se utilizaron dos métodos principales de recolección de datos como las encuestas estructuradas y observaciones directas en el aula. Las principales conclusiones derivadas de esta investigación demuestran que las intervenciones psicopedagógicas han demostrado ser efectivas para mejorar el

rendimiento académico de los estudiantes con trastornos de aprendizaje. La mayoría de los docentes perciben las intervenciones psicopedagógicas como beneficiosas para mejorar la autoestima y la motivación de los estudiantes. Se manifiesta la necesidad de la personalización de las estrategias, adaptándolas a las necesidades individuales de cada estudiante, como fundamental para maximizar su potencial académico y emocional.

En el trabajo “Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática” de Salcedo de la Fuente R., Herrera Carrasco L, Illanes Aguilera L, Poblete Valderrama F y Rodas Kürten V. (2023). Universidad Mayor, Santiago; Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción; Universidad Santo Tomás, Valdivia, Chile. El objetivo general de la investigación fue conocer la influencia de las emociones en el aprendizaje mediante la revisión de la literatura a través de fuentes primarias y utilizando el método PRISMA. Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica publicada en materia de neurociencias y en relación con la influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje, enmarcado en las investigaciones sobre ambos componentes (emoción y aprendizaje) con base científica. Los resultados de la revisión sistemática apuntan a la estrecha relación existente entre las emociones y el aprendizaje. Como se ha visto en esta revisión sistemática, las emociones son fundamentales para el aprendizaje, particularmente desde la perspectiva de la neurociencia, que recomienda que las estrategias de aprendizaje tengan en cuenta el manejo y desarrollo de las emociones por parte de profesores y estudiantes. En la medida que el profesorado promueva una mayor conciencia emocional, descrita como la capacidad de reconocer el estado emocional en el que se encuentra una persona, se propiciará el autocontrol o regulación emocional, lo que favorece la capacidad de aprender autogestionada y cooperativamente.

La investigación “Educar las Emociones para Favorecer el Aprendizaje” realizada por Suguey Lizárraga Ontiveros, A. (2022), Departamento de Psicopedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, es elaborada con el referente de la cartografía conceptual, la cual consiste en la búsqueda y

gestión de la información, haciendo un análisis detallado sobre el concepto de las emociones en el proceso de aprendizaje considerando los conocimientos previos y referentes teóricos en el área. El estudio empleó un enfoque mixto. La metodología se centró en un análisis correlacional para establecer la relación entre las variables de la gamificación, la motivación intrínseca y el rendimiento académico. Se realizó la selección de 33 documentos que cumplieron con los criterios establecidos.

A partir del análisis documental llevado a cabo, se determina que las emociones son una reacción experimentada por estímulos que detecta el organismo. Se comprueba que los estados emocionales están ligados al aprendizaje de los estudiantes, si se los mantiene motivados, fijarán sus conocimientos.

El artículo científico “El papel de las emociones en el aprendizaje: una mirada desde la perspectiva teórica” de López Espinoza, K.L (2023), Universidad de Panamá, aborda la importancia de las emociones en los procesos de enseñanza – aprendizaje y cómo estas influyen en el rendimiento académico y el bienestar del estudiante. El objetivo es destacar la importancia de integrar la dimensión emocional en la planificación de las actividades educativas para promover un desarrollo integral de los alumnos. Se empleó una metodología cualitativa, a través de una revisión de artículos y bibliografía especializada sobre el papel de las emociones en el aprendizaje. Las conclusiones del artículo arriban a que las emociones desempeñan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Investigaciones han demostrado que las emociones pueden afectar la motivación, la atención, la memoria y la toma de decisiones durante el proceso educativo. Las emociones positivas, como el entusiasmo y la alegría, están asociadas con una mayor motivación intrínseca y un aprendizaje más activo, mientras que las emociones negativas, como el miedo y la ansiedad, pueden afectar negativamente el rendimiento académico. La habilidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones es esencial para que los estudiantes enfrenten los desafíos académicos y sociales de manera efectiva. Es crucial que los docentes promuevan la regulación emocional en el aula, creando un

ambiente de apoyo y enseñando estrategias para manejar las emociones. Es importante integrar la dimensión emocional en la planificación de las actividades educativas para promover un desarrollo integral del estudiante.

En la “Revisión sistemática sobre el desempeño de habilidades socioemocionales en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje” Cerqueira Rodríguez, M.A (2022), Doctora en Ciencia de la Educación, Universidad de Flores, Buenos Aires, Argentina, propone una revisión sistemática de artículos que aporten análisis relacionados con el mejor desempeño de los estudiantes con TEA o DA a través del desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales que aumentan el grado de motivación, como la autogestión, el liderazgo y el trabajo en equipo.

El objetivo principal de esta revisión sistemática fue analizar trabajos científicos que examinan las relaciones con el mejor desempeño de los estudiantes con Trastorno Especifico del Aprendizaje o Dificultad de Aprendizaje. Esto se buscó a través del desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales que consiguen aumentar el grado de motivación, como son el trabajo en equipo, la autogestión y el liderazgo.

En general, los estudios revelan la importancia de las emociones en el contexto de una tríada: estudiante, responsables y docente. Todos los componentes se influyen unos a otros, afectiva y emocionalmente, durante la presencia de dificultades de aprendizaje, que afecta en el aprendizaje, así como en la motivación. Además, se sugiere la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que deben adaptarse al perfil de los estudiantes, respetando las particularidades de cada uno de ellos. Se encontraron casos en los que, a pesar de los trastornos metacognitivos presentados, la causa principal era emocional, lo que constituye dificultad y no trastorno.

En otra investigación relevante, denominada “Dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del aula regular” de Barahona Cruz, Y.M, Sánchez Méndez,J.J, Ramírez Andrade, M.L, Verdesoto Suárez, L.F. (2023), Ecuador se analizan las dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del

aula regular, así como también se presentan estrategias y recursos didácticos que pueden ayudar a los docentes a adaptar su enseñanza y atender las necesidades de todos sus estudiantes. La investigación se llevó a cabo mediante una revisión bibliográfica para analizar las dificultades del aprendizaje y las discapacidades en el contexto del aula regular. En conclusión, es fundamental que los docentes estén capacitados y tengan los recursos necesarios para identificar y atender las dificultades del aprendizaje y las discapacidades en sus estudiantes. La detección temprana es clave para poder brindar apoyo a los estudiantes y mejorar sus resultados académicos y su bienestar emocional. Se subraya la necesidad de una evaluación inicial para identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante, para luego diseñar un plan de intervención con objetivos específicos y recursos adaptados. Se exploraron y validaron estrategias efectivas como la enseñanza multisensorial, el aprendizaje cooperativo, las adaptaciones curriculares y la educación formativa. Se mencionó la utilidad de recursos como la tecnología de asistencia, por ejemplo, programas de lectura en voz alta. Se analizó la importancia de que los docentes conozcan las barreras para la inclusión y la forma de superarlas.

En el trabajo presentado por Ponce Aguilar, E.E, Cedeño Escobar, M.R, Perero Alonzo, V.E, Lucas Flores, Y.A. (2020) “La psicopedagogía en el estado emocional” Universidad Católica del Ecuador Manabí, Portoviejo, Ecuador, se reconoce la importancia de la psicopedagogía en el ámbito educativo y su influencia en el estado emocional de los estudiantes en los primeros niveles de escolaridad; al considerar que para su formación se debe estimular no solo la parte cognitiva, sino también la afectiva. Para la obtención de los resultados se aplicó la metodología Desk Research, apoyada en los métodos histórico lógico, estructural y dialéctico; con un enfoque cualitativo, deductivo que condujeron como resultado la importancia que tiene la psicopedagogía como herramienta de conocimiento para el docente que asume el rol de orientador y apoyo hacia sus estudiantes mediante el estudio de la inteligencia emocional, el control de las emociones, sentimientos y comportamientos a fin de promover la sana convivencia en el entorno educativo y familiar.

El trabajo final integrador “La Importancia de las Emociones en el Aprendizaje” de Garnica, M.E (2024), Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad de Flores tiene por objetivo explorar la importancia de las emociones en el aprendizaje de niños de primer ciclo de escuela primaria. El tipo de trabajo realizado corresponde a un estudio de tipo teórico-conceptual, caracterizado por un alcance exploratorio. La recolección de información se llevó a cabo a través de fuentes secundarias, tales como libros, tesis completas y artículos de investigación. Para el análisis de datos recopilados, se empleó la técnica de análisis documental. El trabajo de investigación comprobó los supuestos básicos de la investigación planteados, reconociendo a las emociones como una pieza fundamental en el desarrollo integral del niño y considerando el aspecto emocional como indisoluble de lo cognitivo. La conclusión principal es que las emociones revisten gran importancia en el aprendizaje de niños de primer ciclo de escuela primaria, por lo tanto, se subraya la necesidad de promover de manera efectiva el comportamiento emocional inteligente en las escuelas, considerándolo una base esencial para un desarrollo saludable de la personalidad que impacta directamente en las demás dimensiones del desarrollo humano.

La investigación “Emociones y Rendimiento en niños con Dificultades en el Aprendizaje” Carabajal, C.I. (2024), Buenos Aires, Argentina, Universidad UFLO, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, tiene como objetivo general analizar la relación de las emociones y las dificultades en el aprendizaje para comprender como afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos que cursan 6° año del Nivel Primario de un Establecimiento de la Ciudad de San Ramón de la Nueva Oran, Provincia de Salta, con entrevistas a tres profesores. La investigación se enmarco en una metodología cualitativa, adoptando un diseño no experimentan, descriptivo y transversal. Para la recolección de datos, se utilizaron la observación directa del objeto de estudio y la entrevista semiestructurada. Los hallazgos de la investigación confirman la estrecha relación entre las emociones y el aprendizaje, subrayando la influencia determinante de estas en el rendimiento académico de estudiantes con

dificultades. En primer lugar, se identificó que las emociones negativas, como la ansiedad, la frustración y el enojo, se asocian con un menor rendimiento académico, así como con las dificultades en la concentración y la retención de información. En contraste, las emociones positivas, como la motivación y la alegría, tienden a mejorar la atención, la memoria y la disposición del estudiante para enfrentar desafíos académicos.

El análisis de las entrevistas reveló que los docentes perciben que la gestión emocional es importante en sus prácticas pedagógicas y reconocen la necesidad de crear ambientes escolares emocionalmente seguros. Sin embargo, los profesionales entrevistados también expresaron la necesidad de recibir capacitación continua y especializada en inteligencia emocional y estrategias de gestión emocional.

Finalmente, el estudio resalta la importancia de un enfoque colaborativo y multidisciplinario, sugiriendo la utilidad de contar con el apoyo de profesionales especializados para diseñar e implementar intervenciones efectivas que promuevan el bienestar emocional y el desarrollo integral del alumno. Este enfoque contribuye a una visión educativa más humanizada donde las emociones se reconocen como un pilar fundamental.

Con un enfoque cuantitativo Liana Sánchez Cruz, (2021) propone el artículo “Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador” aborda la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar. El estudio con un diseño de casos y controles, se utilizaron técnicas psicométricas y cuantitativas, como instrumentos el TMMS-24 y los boletines de calificaciones. La muestra estuvo conformada por un grupo de estudio (bajo rendimiento académico) y un grupo de control (adecuado rendimiento académico), pareados en género y edad, con un total de 68 escolares con edades entre 9 y 11 años. En la evaluación de la atención emocional, la claridad y la reparación emocionales no se obtienen diferencias estadísticamente significativas en los resultados entre el género femenino y el masculino de los escolares estudiados. Los resultados demuestran que en

los escolares de Huambaló, Ecuador, no se presenta una diferencia estadística significativa de desarrollo emocional entre el género femenino y masculino. Los escolares con bajo rendimiento académico prestan poca atención a sus emociones, deben mejorar la percepción y regulación de estas. Los escolares con un rendimiento académico adecuado presentan un buen desarrollo de estas habilidades y estos resultados son significativos estadísticamente. Existe una diferencia marcada en cuanto al desarrollo de la atención emocional, la claridad y la reparación emocional entre los estudiantes con bajo y adecuado rendimiento académico. Los escolares con un rendimiento académico mayor a 7 presentan resultados adecuados en las tres dimensiones de IE evaluadas.

Marco teórico

En el marco de esta investigación se partirá en relación con las variables de investigación planteadas, para eso se definirán algunos conceptos claves como dificultad de aprendizaje, trastorno de desarrollo, emociones, rendimiento académico, autoestima y autoconcepto. Esto nos ayudará a profundizar y conocer acerca de las definiciones de los conceptos fundamentales de la investigación.

Dificultades Específicas de Aprendizaje

Para poder hablar de una DEA (dificultad específica de aprendizaje), es necesario comprobar que existe un rendimiento académico sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia en pruebas estandarizadas administradas individualmente en las áreas de lectura, cálculo o expresión escrita (Carreño, 2022, p. 23). Estas dificultades, según el enfoque de este autor, no se deben a factores externos como la falta de oportunidades educativas, problemas emocionales o falta de motivación, sino que se deben a una disfunción neurológica específica que afecta al área del cerebro responsable del procesamiento de información.

El término Dificultades Específicas de Aprendizaje según Worthington (citado en Hudson, 2000). se ha definido como “una determinada dificultad dentro de un área de aprendizaje en un niño que rinde satisfactoriamente en otras áreas”

Históricamente, las definiciones modernas de las DEA, por ejemplo, las incluidas en manuales como el DSM – Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, han hecho hincapié en que estas dificultades son intrínsecas al individuo, presumiblemente a una disfunción neurológica, y que se manifiestan a pesar de tener una inteligencia considerada normal o superior a la media. Por ello, las DEA no están relacionadas con el coeficiente intelectual general.

La clasificación proporcionada por el DSM- 5 (APA, 2013) ubica a los trastornos específicos de aprendizaje entre los denominados Trastornos del Desarrollo. En el apartado “trastornos específicos del aprendizaje” se describe a estos como dificultades en las aptitudes académicas que evidencian al menos

uno de los siguientes problemas: lectura imprecisa o poca fluida de palabras; dificultad para comprender textos; dificultades ortográficas; dificultades en la expresión escrita (gramática o puntuación); dificultades de denominación de números y/o dificultades en el razonamiento matemático.

Las DEA más comunes que pueden encontrarse normalmente en las aulas según Diana Hudson (2017) en el libro “Dificultades Específicas de Aprendizaje y otros Trastornos” son:

- Dislexia: problemas con la lectura, la escritura y la ortografía.
- Discalculia: problemas con los números.
- Disgrafía: problemas físicos con la escritura a mano.
- Dispraxia: problemas con el movimiento y la coordinación.

El campo psicopedagógico ha advertido sobre la tendencia a “etiquetar” a los niños con diagnósticos rápidos ante conductas desajustadas o problemas de rendimiento, a menudo simplificando la complejidad de las dificultades de aprendizaje (Prado, como se cita en Bertella, 2010).

Dislexia

Según el CIE- 11, las personas con dislexia manifiestan de forma característica dificultades para recitar el alfabeto, denominar letras, realizar rimas simples y para analizar o clasificar los sonidos. Además, la lectura se caracteriza por las omisiones, sustituciones, distorsiones, inversiones o adicciones, lentitud, vacilaciones, problemas de seguimiento visual y déficit en la comprensión, (OPS, 1997).

Según (Pearson, 2017), la dislexia es una dificultad puntual, específica, en la lectura precisa y fluida, en la automatización del proceso lector. Pearson, explica que, en realidad estas dificultades lectoras se manifiestan por un déficit en la adquisición de la lectura y en logro de la lectura fluida de palabras y textos. La dislexia también afecta el desempeño en tareas vinculadas con la lectura, como pueden ser la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario, la ortografía, la precisión escrita y los aprendizajes que implican la memoria verbal, como recordar los nombres de las letras, los meses del año o las tablas.

Aspectos emocionales

De acuerdo con Diana Hudson (2017):

- Pueden sentirse molestos y humillados en clase.
- Se desalentarán fácilmente, lo que conduce a una baja autoestima.
- Son muy sensibles y pueden carecer de autoconfianza.
- Pueden desanimarse ante situaciones o tareas complejas.
- Generalmente, tienen que esforzarse más para sacar adelante el trabajo y esto lleva a un aumento del cansancio, del estrés y de la ansiedad.

Discalculia

Por otro lado, de acuerdo con Sandra Torresi (2025) en el artículo publicado por la “Organización Internacional Dislexia y Familia (DISFAM), explica que la discalculia es una dificultad específica del aprendizaje que afecta el desarrollo de las habilidades numéricas básicas. Tiene un impacto muy significativo en el rendimiento escolar de niños y adolescentes y en la resolución de situaciones numéricas de la vida cotidiana.

Se lo considera un trastorno del neurodesarrollo primario y específico del dominio numérico. Esto significa que su origen no puede atribuirse a un déficit intelectual o sensorial, ni tampoco a falta de oportunidades educativas, ambientes adversos de desarrollo o a causas emocionales (Torresi, 2025).

Considerando los criterios establecidos en el manual diagnóstico DSM-V, se puede afirmar que el trastorno del cálculo impacta, de manera general, en diversas habilidades fundamentales del aprendizaje matemático, entre ellas:

- La comprensión y el sentido numérico.
- La capacidad de memorización de operaciones aritméticas básicas.
- La precisión y la fluidez en el cálculo.
- El razonamiento lógico matemático.

Aspectos emocionales

Según Diana Hudson (2017), los alumnos con discalculia pueden sentir ansiedad, temerosos de que se les dirija una pregunta y de verse expuestos frente a sus compañeros. A menudo entran en pánico bajo presión y se les pueden ocurrir elaboradas técnicas de evitación para sortear las matemáticas.

Disortografía

La disortografía se define como un trastorno específico del aprendizaje que se manifiesta en dificultades persistentes para aplicar correctamente las reglas ortográficas, aun cuando el niño haya adquirido un nivel adecuado de lectura y comprensión (Rivas Torres y Fernández Fernández, 2004).

La disortografía, como trastorno específico, incluye exclusivamente errores en la escritura, sin necesidad de que tales errores se den también en la lectura; por tanto, un estudiante que presenta disortografía no tiene, necesariamente, que leer mal. A diferencia de la dislexia, que siempre implica errores en la lectura y en la escritura, la disortografía afecta únicamente al plano escritor, de modo que un niño con dislexia presenta también disortografía, pero un niño con disortografía no necesariamente es un disléxico, ya que la disortografía no afecta a la lectura y tiene entidad propia (Rivas y Fernández, 2011).

Para García (1989), la disortografía está constituida por el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía.

Aspectos emocionales

La disortografía al ser una dificultad que se evidencia constantemente en las tareas escolares (dictados, redacciones, exámenes escritos), puede llevar a los niños a desarrollar una percepción muy negativa de sus propias capacidades.

Estos niños se sienten “menos inteligentes” o incapaces en comparación con sus pares, a pesar de tener una inteligencia normal o superior a la media (Mite, 2013).

El esfuerzo constante y el miedo al fracaso ante las tareas de escritura generan altos niveles de malestar emocional, como la ansiedad y la frustración.

Disgrafía

La Disgrafía se define como un trastorno específico del aprendizaje que afecta la calidad de la escritura en su vertiente motriz o grafomotora. Es importante destacar que, tal como señalan autores como Portellano Pérez (2014), esta dificultad en la escritura no está causada por un déficit neurológico o intelectual grave, sino que se relaciona con la inmadurez o la falta de maduración necesaria para la adquisición del proceso escritor.

La sintomatología que presenta la disgrafía es la siguiente:

- Confusión de letras de sonidos semejantes u orientación simétrica.
- Omisión de letras, sílabas o palabras.
- Inversión o transposición del orden de las letras o sílabas dentro de una palabra.
- Uniones y separación indebidas.

Diversos autores han propuesto clasificaciones según el origen y las características del trastorno.

- Disgrafía perceptivo - motriz: se manifiesta cuando existen dificultades en la integración perceptiva y motora, afectando la organización espacial y la forma de las letras.
- Disgrafía motora: problema de control de la motricidad fina de los músculos de la mano y de la muñeca.
- Disgrafía de procesamiento: dificultad para visualizar la apariencia de las letras, en una palabra.

Aspectos emocionales

Según Diana Hudson (2017), en el libro "Dificultades Específicas del Aprendizaje y otros Trastornos":

- Las tareas por escrito suelen causarle frustración y estrés extremos.
- Puede que se queden atrás académicamente, ya que el trabajo escrito requiere

bastante más tiempo, de manera que puede que no terminen todo lo exigido en el tiempo preestablecido.

- Puede que intenten evitar todas las tareas escritas o escribir tan poco como sea posible.
- Suelen tener baja autoestima.

Uno de los aspectos emocionales más frecuentes asociados a la disgrafía es la baja autoestima académica. Las dificultades persistentes en la escritura pueden generar en el estudiante una percepción negativa de sus propias capacidades, reforzada por la comparación con sus pares y por devoluciones escolares centradas en el error. La reiteración de experiencias de fracaso contribuye a la construcción de un autoconcepto académico empobrecido y a sentimientos de incompetencia (Montserrat, 2018).

Asimismo, la disgrafía suele estar vinculada a estados de ansiedad y frustración, particularmente frente a tareas que implican escritura prolongada, evaluaciones escritas o situaciones de exposición ante otros. La presión por cumplir con tiempos, normas gráficas y demandas escolares puede provocar respuestas emocionales intensas que interfieren con la ejecución motora y cognitiva de la escritura, generando un círculo vicioso entre dificultad y malestar emocional (Bisquerra, 2015).

En muchos casos, se observan también conductas evitativas, tales como la resistencia a escribir, el rechazo a tareas escolares o la desmotivación general hacia el aprendizaje. Estas conductas no deben interpretarse como falta de interés o esfuerzo, sino como estrategias defensivas frente al temor al error, a la crítica o al ridículo. Cuando el contexto educativo no reconoce la dificultad, estas respuestas pueden derivar en retraimiento social o en conductas disruptivas (Del Río & Mulas, 2019).

Muchos docentes, por falta de formación específica en trastornos del neurodesarrollo, suelen asociar la disgrafía con la falta de esfuerzo, el desorden o la desidia. Si el docente interpreta la dificultad

como "falta de ganas", sus intervenciones suelen ser punitivas (borrar la hoja, hacer repetir el texto, notas negativas).

Como sostiene Fernández (2000), el posicionamiento del docente es determinante: si la dificultad motriz es leída como una falla en el compromiso del alumno, se produce una herida en la autoría de pensamiento. Por el contrario, un entorno que valida el contenido por sobre la forma permite que el estudiante preserve su deseo de aprender a pesar de sus limitaciones grafomotoras.

Dispraxia

La dispraxia se entiende como una "alteración en la organización de los movimientos complejos, que se manifiesta por una dificultad para planificar y ejecutar secuencias de movimientos voluntarios, a pesar de que el sujeto posea la fuerza muscular y la agudeza sensorial necesarias para realizarlos" (Canitrot, 2011, p. 85).

De acuerdo con Panighini (2021), el Trastorno del Desarrollo de la Coordinación, comúnmente llamado dispraxia, implica un desfase notable entre la capacidad motriz del niño y lo esperado para su edad biológica. Esta dificultad no es meramente física, sino que impacta de manera directa tanto en su autonomía cotidiana como en su desempeño escolar.

Aspectos emocionales

Según Diana Hudson (2017), en el libro "Dificultades Específicas del Aprendizaje y otros Trastornos":

- Tienen mediocres habilidades interpersonales y dificultad para leer el lenguaje corporal.
- No son conscientes de las normas que regulan la distancia personal.
- La socialización les cansa. Pueden convertirse en personas asiladas o en "solitarios". Esto se ve incrementado por unas pobres habilidades para el deporte en equipo, que trataran de evitar.
- Puede que sean menos maduros emocionalmente que su grupo de pares.

Diversos estudios señalan que los niños, adolescentes e incluso adultos con dispraxia pueden experimentar baja autoestima, sentimientos de incompetencia y una percepción negativa de sí mismos. Las dificultades para realizar tareas cotidianas, actividades escolares o juegos motores frecuentemente generan frustración y desmotivación, afectando la construcción de la autoimagen y la confianza personal (Ruiz Pérez, 2015).

En el ámbito escolar, las demandas constantes de escritura, educación física y actividades que requieren coordinación motriz fina y gruesa pueden convertirse en fuentes de ansiedad y estrés. El temor al error, a la burla o a la sanción favorece conductas de evitación, retraimiento o inhibición emocional, que inciden negativamente en el rendimiento académico y en la participación social (García Núñez & Fernández, 2018).

"El cuerpo no es solo biología, es una construcción que se hace en la mirada del otro. En el niño con dificultades apráxicas, la mirada del adulto y del par suele ser una mirada de exigencia o de lástima, lo que termina conformando un cuerpo 'desajustado' en su propia subjetividad" (Calmels, 2016).

Trastornos del neurodesarrollo

Los trastornos del neurodesarrollo (TND) constituyen un grupo de condiciones heterogéneas con un origen neurobiológico que se manifiestan tempranamente, generalmente antes de que el niño ingrese a la escuela primaria (American Psychiatric Association, 2013). Se caracterizan por déficits en el desarrollo que provocan limitaciones en áreas específicas o globales del funcionamiento personal, social, académico u ocupacional.

Los TND se distinguen por tener su origen en una disfunción del sistema nervioso central (SNC) que afecta los procesos de maduración cerebral y la adquisición de funciones (Fundaneed, 2023).

Según Casares (2022), los trastornos del neurodesarrollo, definidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Quinta Edición (DSM – 5) son:

un grupo de afecciones que se dan en el periodo de inicio del desarrollo del niño. Los

mismos se manifiestan normalmente de manera precoz, a menudo antes de que el niño empiece la escuela primaria y se caracterizan por un déficit en el desarrollo que produce deficiencias del funcionamiento personal, social, académico y ocupacional (p. 234).

Vygotsky (1979) sostenía que el desarrollo infantil es el resultado de la interacción entre las condiciones biológicas y el entorno sociocultural. En este sentido, los trastornos del neurodesarrollo no deben entenderse exclusivamente desde una mirada médica o deficitaria, sino también considerando la influencia del contexto educativo, familiar y social en la construcción de las funciones psicológicas superiores.

Por su parte, Luria (1980) destacó la organización funcional del cerebro como base de las actividades cognitivas y del aprendizaje, planteando que las lesiones o disfunciones en ciertas áreas corticales pueden alterar de manera específica los procesos lingüísticos, atencionales y motrices.

El DSM – 5 (American Psychiatric Association, 2013) organiza los trastornos del neurodesarrollo en las siguientes categorías principales: Discapacidad Intelectual, Trastornos de la Comunicación, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastornos por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), Trastorno específico del aprendizaje, Trastornos Motores.

Discapacidad intelectual

Según el DSM – V, la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) se caracteriza por un déficit de las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Asimismo, incluye dificultades en el funcionamiento adaptativo, que abarca las habilidades conceptuales, sociales y prácticas necesarias para la vida cotidiana.

Trastornos de la Comunicación

Los trastornos de la comunicación comprenden alteraciones persistentes en la adquisición y el uso del lenguaje y del habla, que interfieren con el desempeño académico y social. El DSM-5 distingue varios subtipos: el trastorno del lenguaje, el trastorno fonológico, el trastorno de la fluidez (tartamudez) y el trastorno de la comunicación social (pragmático).

Según Owens (2003), el desarrollo lingüístico constituye una herramienta central del aprendizaje y la socialización, por lo que las dificultades comunicativas impactan directamente en la comprensión lectora, la expresión escrita y las interacciones escolares.

Trastorno del Espectro Autista

Según el DSM – V, se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación y la interacción sociales en múltiples contextos. Además de los déficits de la comunicación social, el diagnóstico del trastorno del espectro autista requiere la presencia de patrones de comportamiento, intereses o actividades de tipo restrictivo o repetitivo.

Riviére (2001) señala que el TEA implica una forma distinta de procesamiento de la información social y comunicativa, más que una ausencia de capacidades.

Desde el ámbito educativo, la implementación de estrategias visuales, rutinas estructuradas y apoyos individualizados permite mejorar la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Actualmente, se concibe como una condición del neurodesarrollo. Las investigaciones han destacado que esta condición no puede ser comprendida desde una lógica unidimensional ni reducida únicamente a un conjunto de déficits. Los estudios contemporáneos remarcan la variabilidad fenotípica, es decir, la forma en que las manifestaciones del autismo se combinan de manera singular en cada sujeto (Piro, 2017). Esta heterogeneidad implica que dos personas con el mismo diagnóstico pueden presentar necesidades, habilidades, intereses y trayectorias de desarrollo marcadamente distintas. Piro

(2017) advierte que reducir el autismo a un esquema deficitario invisibiliza las singularidades del desarrollo y obstaculiza el diseño de apoyos ajustados, especialmente en contextos educativos. En consecuencia, caracterizar al TEA como una condición neurodivergente, más que como una alteración a corregir, permite centrar la mirada en las interacciones entre los sujetos y los entornos, y no solamente en los rasgos clínicos. Videla (2022) destaca que hablar de neurodiversidad implica desplazar la patologización para dar lugar a un enfoque centrado en los derechos, la accesibilidad y la eliminación de barreras sociales.

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad

De acuerdo con el DSM – V, el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo definido por niveles problemáticos de inatención, desorganización y/o hiperactividad – impulsividad. La inatención y la desorganización implican la incapacidad de seguir tareas, que parezca que no escuchan y que pierdan los materiales a unos niveles que son incompatibles con la edad o el nivel de desarrollo.

Rol de los docentes en los niños con dificultades en el desarrollo y aprendizaje

El docente y la Normativa Educativa

El sistema educativo y en particular la escuela primaria, enfrenta el desafío de atender a una población estudiantil cada vez más diversa en sus características de desarrollo y aprendizaje.

La existencia de la Ley 27.306, establece como objetivo prioritario garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). Según esta ley los docentes deberán garantizar el acceso al currículum común, y en el caso de DEA deberán tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Dar prioridad a la oralidad.
- Otorgar mayor cantidad de tiempo para la realización de tareas y/o evaluaciones.
- Asegurar que se han entendido las consignas.

- Evitar exposiciones innecesarias en cuanto a la realización de lecturas en voz alta frente a sus compañeros.
- Evitar copiosos extensos y/o dictados cuando esta actividad incida sobre alumnos con situaciones asociadas a la disgrafía.
- Facilitar el uso de ordenadores, calculadoras y tablas.
- Reconocer la necesidad de ajustar los procesos de evaluación a las singularidades de cada sujeto.
- Asumirse todo el equipo docente institucional, como promotores de los derechos del niños, niñas, adolescentes y adultos, siendo que las contextualizaciones no implican otorgar ventajas en ellos frente a sus compañeros, sino ponerlos en igualdad de condiciones frente al derecho a la educación.

Dicha Ley plantea la necesidad de un sistema de “capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación curricular” para la atención de estudiantes con DEA.

A nivel jurisdiccional, la Provincia de Buenos Aires ha reglamentado la educación inclusiva a través de normativas como la Resolución N° 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Esta resolución deroga la concepción anterior de “integración” y establece los “Dispositivos Educativos para la Inclusión (DEI), enfatizando la necesidad de generar propuestas pedagógicas adaptadas y la articulación entre los distintos actores del sistema (Provincia de Buenos Aires, DGCyE).

El docente debe ser competente en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, lo que implica fomentar el aprendizaje cooperativo, utilizar múltiples modalidades de aprendizaje y repensar las estrategias de evaluación para ajustarlas a las necesidades de cada estudiante (UNICEF, 2024).

Las adaptaciones curriculares son cruciales para abordar las diferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ríos y Castillo, 2021).

El rol docente implica generar prácticas inclusivas a partir de su propio saber y experiencia, flexibilizando las estrategias de enseñanza y comprensión. Esto supone reconocer que la educación especial —que tradicionalmente se ocupaba de la “dificultad”— debe convertir “lo común en un momento transitorio” (Filidoro, 2011, citado en Bertoldi y Enrico, 2018). En otras palabras, la diferencia debe ser entendida y abordada como parte constitutiva de la heterogeneidad del aula.

El docente de grado debe trabajar en conjunto con el Docente de Apoyo a la Inclusión, los Equipos de Orientación Escolar, la familia y otros profesionales externos (Ríos y Castillo. 2021).

Nicastro (2019) sostiene que la inclusión constituye un principio político y, al mismo tiempo, un proceso dinámico y no lineal, que interpela de manera permanente a las instituciones educativas y a las prácticas que en ellas se desarrollan.

La dimensión emocional del Rol Docente

El rol docente constituye una práctica compleja que excede la transmisión de saberes disciplinares, involucrando dimensiones cognitivas, sociales, éticas y emocionales que se articulan de manera permanente en la tarea educativa. En este marco, la dimensión emocional del rol docente adquiere especial relevancia, dado que las emociones influyen tanto en las prácticas de enseñanza como en los vínculos pedagógicos que se establecen en el aula y en la institución escolar.

Desde una perspectiva socioeducativa, las emociones no pueden entenderse como fenómenos individuales aislados, sino como procesos que se construyen en interacción con otros y con el contexto institucional (Kaplan, 2018). El/la docente, en su rol profesional, se enfrenta cotidianamente a situaciones de incertidumbre, demandas múltiples y vínculos interpersonales complejos, lo que implica una constante implicación emocional. Estas vivencias emocionales inciden en la toma de decisiones pedagógicas, en el clima del aula y en la manera en que se acompaña el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El clima emocional del aula tiene un efecto tangible en los resultados académicos, ya que

las emociones positivas activan la atención y permiten que el contenido “deje huella” (Benavidez y Flores, 2019).

Las docentes de primaria, al enfrentar la incertidumbre, la responsabilidad y el miedo ante el desafío de la inclusión, experimentan una profunda carga emocional (Senger, Escalante y De Marco, 2024). El proceso de enseñanza – aprendizaje no es puramente cognitivo, sino que esta intrínsecamente ligado a la dimensión afectiva y emocional (Delgado Palma et al., 2025). Para los niños con dificultades en el desarrollo o el aprendizaje, las experiencias escolares están a menudo atravesadas por la frustración, la baja autoestima y el miedo al fracaso, lo que subraya la necesidad de que el docente ejerza un rol de sostén emocional (Granados y Sánchez, 2023).

El rol docente, es el de desarticular la expectativa de homogeneidad y diseñar formatos pedagógicos alternativos que reconozcan y validen trayectorias reales, minimizando la frustración y la exclusión que se produce al “dejar fuera de la vida escolar a nadie” (Ríos y Castillo, 2017)

En el ámbito escolar, un/a docente con mayor conciencia y regulación emocional se encuentra en mejores condiciones para generar entornos de aprendizaje seguros, favorecer la participación y sostener prácticas pedagógicas inclusivas.

Desde el campo de la Psicopedagogía, resulta fundamental considerar que las emociones del docente influyen directamente en los procesos de aprendizaje. Monserrat (2018) señala que el aprendizaje escolar se ve favorecido cuando el/la estudiante se siente emocionalmente contenido y reconocido, condición que depende en gran medida del vínculo pedagógico construido por el/la docente. De este modo, la dimensión emocional del rol docente se configura como un factor clave para prevenir dificultades de aprendizaje y promover trayectorias educativas más satisfactorias.

En relación con esto, Kaplan (2018) destaca que las emociones docentes cumplen un papel central en la construcción del clima emocional escolar, entendido como el conjunto de percepciones, sentimientos y vínculos que se generan en la vida cotidiana de la escuela. El posicionamiento emocional

del docente —marcado por actitudes de escucha, empatía y disponibilidad— actúa como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, impactando en la motivación y en la disposición de los estudiantes para aprender.

En este sentido, la formación docente inicial y continua debería incluir espacios de reflexión y capacitación orientados al desarrollo de competencias emocionales, tales como la conciencia emocional, la autorregulación y la empatía. Reconocer la dimensión emocional del rol docente no solo contribuye al bienestar profesional, sino que constituye una condición indispensable para una educación de calidad, comprometida con el desarrollo integral de los sujetos.

Rol de la familia en los niños con dificultades de aprendizaje y en el neurodesarrollo

Bronfenbrenner (1987) sostiene que la familia constituye el primer contexto de interacción en el que el niño desarrolla sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales, siendo determinante para su adaptación escolar y social. En concordancia, Vigotsky (1979) destaca que el entorno familiar desempeña un papel esencial como mediador del aprendizaje, al ofrecer las primeras experiencias de interacción y construcción del conocimiento a través de las relaciones sociales. Por su parte, Bisquerra (2009) plantea que la familia se configura como la primera escuela emocional, en la cual los niños aprenden a reconocer, expresar y regular sus emociones, estableciendo así las bases para el desarrollo de sus competencias socioemocionales.

Asimismo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) reconoce a la familia como agente primario e irremplazable de la educación, promoviendo su participación activa y corresponsable junto a las instituciones educativas.

Según la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2018), la participación familiar favorece la construcción de redes de apoyo y el diseño de estrategias pedagógicas que atiendan la diversidad de alumnos. Esta colaboración cobra especial relevancia en los casos de niños con

dificultades específicas del aprendizaje o con trastornos del desarrollo, donde el acompañamiento constante y la comunicación entre docentes, orientadores y familias resultan fundamentales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Desde una mirada psicopedagógica, la familia no solo cumple la función de sostén emocional, sino que también es agente activo en la promoción de la autonomía, la autoestima y la motivación escolar. Según Fernández (2008), la actitud de los padres frente a las dificultades incide en la percepción que el niño tiene de sus propias capacidades.

El diagnóstico de una dificultad en el desarrollo o aprendizaje genera un impacto emocional significativo en el núcleo familiar, que puede pasar por fases de negación, tristeza, o incluso estrés, afectando la dinámica familiar (Perpiñan Guerras, 2009).

(Casares, 2022) explica que los padres no saben lo que les ocurre a sus hijos, en ocasiones pueden llegar a creer que lo que les sucede es producto de algo que ellos hicieron, apareciendo así un sentimiento de culpa. También, la posibilidad de que el diagnóstico de su hijo pueda “no tener solución”, despierta mucha ansiedad. Otras veces, surgen pensamientos de vergüenza, que están más relacionados con lo que los especialistas, sus conocidos o allegados van a pensar de ellos, especialmente en lo que respecta a su labor de padres. A su vez, pueden surgir cuestionamientos acerca de si “va a poder estudiar y trabajar como una persona normal”, es por esto por lo que algunos padres evitan los diagnósticos por miedo a que su hijo se lo trate diferente, entre otras cuestiones. (p. 235).

No obstante, tal como plantean Filidoro y Siede (2013), el reconocimiento del saber familiar y la inclusión de las familias en el proceso educativo constituyen estrategias potentes para fortalecer los lazos escuela – comunidad y favoreces la inclusión educativa. De esta manera, el trabajo conjunto entre docentes, equipos de orientación escolar y familias permite construir una mirada integral del niño, respetando su singularidad y potenciando sus posibilidades de aprendizaje.

Emociones

Según (2003) Bisquerra, las emociones son reacciones complejas del organismo ante estímulos internos o externos que implican componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales.

De acuerdo con Goleman (1995), las emociones no solo acompañan los procesos cognitivos, sino que los guían, ya que determinan la atención, la memoria y la motivación.

Fernandez – Abascal (2009) define las emociones como estados afectivos breves e intensos que surgen en respuesta a acontecimientos específicos y que implican cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales.

Diversos autores han clasificado las emociones en distintas categorías. Ekman (1992) propuso la existencia de emociones básicas universales, presentes en todas las culturas: alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa.

Por otro lado, Bisquerra (2003) distingue entre emociones primarias y secundarias. Las primarias son innatas, automáticas y universales (alegría, miedo, ira, tristeza, sorpresa, asco). Las secundarias surgen a partir del desarrollo cognitivo y de la interacción social (vergüenza, culpa, orgullo, celos, amor, gratitud).

Las emociones cumplen funciones adaptativas, sociales y motivacionales.

La función adaptativa permite responder de manera eficaz a los desafíos del entorno. Por ejemplo, el miedo activa mecanismos de defensa, mientras que la alegría promueve la búsqueda de nuevas experiencias (Bisquerra,2003).

La función social facilita la comunicación y el vínculo con los demás. Las expresiones emocionales transmiten información sobre los estados internos y favorecen la empatía y la cooperación (Fernández – Abascal, 2009).

La función emocional impulsa la acción, orientando el comportamiento hacia metas específicas. La curiosidad o el entusiasmo, por ejemplo, fomentan el aprendizaje y la creatividad (Goleman, 1995).

Neurociencia y Emoción

Desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva, Manes y Niro (2014) sostienen que las funciones ejecutivas de la corteza prefrontal no operan en un vacío biológico, sino que están íntimamente ligadas a la intercepción y al procesamiento emocional. Bajo este marco teórico, se propone que las emociones actúan como el interruptor biológico de la Potenciación a Largo Plazo (LTP), validando la premisa de que el sistema nervioso prioriza aquello que posee una resonancia afectiva. Esta interacción hipocampo – amígdala asegura que solo aquellos eventos con una carga emocional significativa logren la Potenciación a Largo Plazo necesaria para su almacenamiento estable.

En términos de citoarquitectura, la respuesta al estrés y la secreción de glucocorticoides pueden alterar la morfología de las espinas dendríticas, un concepto que López Rosetti (2021) define como la interdependencia entre el corazón (emoción) y el cerebro (cognición), donde el equilibrio psiconeuroinmunoendocrino determina la capacidad de asimilación de nuevos conocimientos.

Asimismo, las investigaciones de Shulman y Rabinowicz (2018) subrayan que el estrés crónico y la vulnerabilidad emocional impactan directamente en la neuroplasticidad, provocando una poda sináptica desadaptativa y una disminución de neurogenesis hipocampal.

Cuando un estudiante se encuentra inmerso en un estado de bienestar y curiosidad, su arquitectura cerebral se flexibiliza, permitiendo que la atención y la memoria operen en su máximo potencial. Por el contrario, situaciones de estrés o desmotivación generan un “blindaje” cognitivo que impide la asimilación de nuevos saberes.

Sara Paín (1985) postula que para que el conocimiento se consolide, debe existir una articulación entre cuatro dimensiones: la biológica, la cognitiva, la social y la simbólica. Desde esta óptica, las neurociencias aportan el conocimiento sobre la primera dimensión – el sistema nervioso y su capacidad de plasticidad –, pero es la afectividad la que determina si ese sistema se pone en marcha o se inhibe.

Para Paín el sujeto aprende cuando el objeto de conocimiento posee una significación emocional que lo interpela. Cuando esta conexión se rompe por distintos factores, ocurre lo que la autora denomina “inhibición cognitiva”. En términos actuales, lo que Paín describía como una dificultad en la asimilación simbólica, la neurociencia lo traduce como una interferencia de los circuitos emocionales (amígdala) sobre los procesos de atención y memoria de trabajo.

Emociones y su vinculación con el aprendizaje

Las emociones desempeñan un papel central en la modulación de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, tales como la atención, la memoria, la motivación y la toma de decisiones (Bisquerra, 2015). En este sentido, cuando un estudiante se encuentra atravesando estados emocionales de seguridad, confianza y bienestar, se incrementa su disponibilidad psíquica para involucrarse activamente en las tareas escolares. Por el contrario, emociones como la ansiedad, el miedo o la angustia pueden interferir en la apropiación de los contenidos y repercutir negativamente en el rendimiento académico. Tal como sostiene Monserrat (2018), “toda situación de aprendizaje conlleva una movilización afectiva que influye en la disponibilidad del sujeto para implicarse en la tarea” (p. 42), lo que refuerza la idea de que aprender no es un proceso exclusivamente cognitivo.

Desde esta perspectiva, el diálogo abierto sobre las expectativas académicas adquiere especial relevancia, particularmente en el caso de aquellos estudiantes que enfrentan mayores desafíos en su trayectoria escolar. Generar espacios de intercambio y explicitación de metas permite reducir la incertidumbre, fortalecer la confianza en las propias capacidades y promover emociones académicas positivas. En línea con esta concepción, Casares (2022) define las emociones académicas positivas como aquellas que emergen durante las situaciones de estudio, evaluación y aprendizaje (p. 236), subrayando la importancia de propiciar experiencias afectivas favorables que acompañen y sostengan los procesos educativos.

Ahora bien, diversos autores coinciden en señalar que los estudiantes no aprenden de manera homogénea, ya que cada uno llega a la escuela con trayectorias, recursos y modos de aprender singulares. Sin embargo, el formato escolar tradicional continúa estructurándose bajo una lógica de homogeneidad, en la cual un mismo docente debe enseñar simultáneamente a un grupo diverso de alumnos (Terigi, 2009). Este modelo supone el desarrollo de habilidades como la organización del estudio, la autorregulación, la resolución de tareas y la adecuación a las evaluaciones, competencias que no todos los estudiantes logran adquirir al mismo ritmo. Cuando las demandas escolares no se ajustan a las posibilidades reales de cada niño o niña, las dificultades se intensifican y pueden convertirse en una fuente significativa de frustración y malestar subjetivo (Baquero, 2001).

En este marco, la escuela, en tanto institución social, cumple un rol fundamental en la configuración emocional del aprendizaje. Las prácticas docentes, el clima áulico y las formas de interacción cotidiana pueden constituirse tanto en factores facilitadores como obstaculizadores. Cuando la institución promueve espacios de escucha, validación emocional y respeto por la singularidad, se favorece la construcción de un vínculo positivo con el saber y con el acto de aprender (Basile & Cappelletti, 2016). Por el contrario, la deslegitimación de las emociones o el predominio de prácticas punitivas tienden a reforzar vivencias de fracaso, desmotivación y desinterés escolar.

En esta línea, Dussel (2018) advierte que la escuela exige el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales que no todos los niños logran alcanzar al mismo tiempo, especialmente aquellos que presentan dificultades en el aprendizaje o en su desarrollo. Esta exigencia, cuando no es acompañada adecuadamente, puede profundizar las desigualdades y generar experiencias escolares emocionalmente negativas.

Asimismo, investigaciones recientes en el campo de la educación emocional evidencian que los estudiantes que desarrollan habilidades de reconocimiento, expresión y regulación emocional presentan mayores niveles de autonomía, autorregulación y resiliencia académica (Bisquerra & Pérez, 2020). Estos

hallazgos refuerzan la necesidad de integrar propuestas pedagógicas que contemplen la dimensión afectiva como un componente constitutivo del proceso educativo y no como un aspecto accesorio o secundario.

En consecuencia, resulta fundamental que los estudiantes aprendan a gestionar sus emociones para favorecer su rendimiento académico y, al mismo tiempo, que puedan construir una relación saludable con el aprendizaje. En este sentido, Caballero (2017) destaca la importancia de incorporar estrategias de afrontamiento, tales como la meditación, la respiración consciente y la planificación del tiempo, las cuales contribuyen a disminuir la sobrecarga escolar y a promover un aprendizaje más equilibrado, tanto a nivel cognitivo como emocional.

Autoestima, rendimiento académico y autoconcepto.

Desde la perspectiva educativa, Abarca (2018) subraya que las emociones influyen directamente en el rendimiento escolar, ya que determinan la capacidad del estudiante para concentrarse, perseverar y relacionarse en el aula.

La autoestima es un concepto central en la comprensión del desarrollo subjetivo y del rendimiento escolar, ya que influye en la manera en que los estudiantes se perciben, se relacionan y enfrentan situaciones de aprendizaje. Desde una mirada evolutiva, Susana Harter (2012) sostiene que la autoestima constituye una valoración global del propio valor personal que se construye a partir de experiencias de competencia y aceptación social. Estas experiencias se desarrollan, en gran medida, dentro del ámbito escolar, donde los logros académicos y los vínculos con compañeros y docentes aportan insumos fundamentales para su constitución.

La Real Academia Española, define la autoestima como una valoración generalmente positiva de sí mismo. (Real Academia Española, s.f). Es decir, es la forma habitual de amar, sentir y comportarse consigo mismo. Conformamos nuestra personalidad, la sustenta y le otorga sentido. Es dinámica. Es una forma de ser y actuar.

Por su parte, Nathaniel Branden (2001) define la autoestima como “la disposición a sentirse competente para afrontar los desafíos de la vida y sentirse merecedor de felicidad”. Trasladada al contexto escolar, esta definición subraya el papel de la confianza y la percepción de eficacia personal para sostener el esfuerzo, tolerar la frustración y mantener la motivación por aprender. Los estudiantes que poseen una autoestima positiva suelen involucrarse de manera más activa en las tareas, tomar iniciativas y desarrollar mayor autonomía.

Desde una perspectiva humanista, Carl Rogers (2007) plantea que la valoración personal se conforma en función de las experiencias de aceptación, empatía y consideración positiva recibidas del entorno significativo. En el espacio escolar, el docente cumple un rol determinante al ofrecer un clima emocional seguro y respetuoso que favorece la exploración, el error como parte del aprendizaje y la construcción de una autoimagen saludable.

Diversos trabajos han señalado que existe una asociación positiva y significativa entre autoestima y rendimiento académico: niveles más altos de autoestima se relaciona con mejores aprendizajes y viceversa.

Margarita Dubcovsky (2004), psicóloga argentina con una vasta trayectoria en el campo educativo, profundizó en el estudio de la relación entre la autoestima y los procesos de aprendizaje escolar. Desde su perspectiva, la autoestima constituye un componente central del desarrollo psíquico y académico, ya que interviene de manera directa en la disposición subjetiva del estudiante para aprender, participar y establecer vínculos significativos dentro del aula.

La autora sostiene que la autoestima no es un rasgo fijo, sino una construcción dinámica que se configura a partir de las experiencias tempranas, las interacciones sociales y las oportunidades de éxito o frustración que el entorno escolar ofrece. En este marco, Dubcovsky enfatiza que los estudiantes con una autoestima fortalecida tienden a mostrar mayor seguridad en sus capacidades, lo que influye positivamente en la toma de iniciativas, la persistencia frente a desafíos y la elaboración de estrategias

de aprendizaje autónomas. Por el contrario, aquellos alumnos cuya autoestima se encuentra debilitada suelen manifestar conductas de evitación, inseguridad, retraimiento o resistencia, que interfieren en el aprovechamiento de las propuestas pedagógicas.

Asimismo, subraya que la autoestima opera como un mediador esencial en la interacción social dentro del aula, condicionando la forma en que los alumnos se vinculan con sus pares y con las figuras docentes. Las experiencias de reconocimiento, validación y acompañamiento emocional por parte de los educadores se convierten en pilares para la construcción de una imagen positiva de sí mismos y, en consecuencia, para un aprendizaje más significativo. De este modo, la escuela adquiere un rol central en la conformación de la autoestima académica, al generar contextos relacionales que promuevan la confianza, la autonomía y el sentimiento de competencia.

De acuerdo con Cuervo y Arango Tobón (2019), las intervenciones tempranas, entendiendo a estas como al conjunto de acciones, programas y apoyos especializados que se brindan durante los primeros años de vida (generalmente entre los 0 y 6 años) a niños que presentan o se encuentran en riesgo de presentar desafíos en su desarrollo; permiten potenciar las capacidades individuales del niño, fortaleciendo los procesos cognitivos, sociales y emocionales. Asimismo, Peralta (2017) sostiene que una atención temprana favorece el desarrollo de la autonomía y la confianza en las propias habilidades, lo que repercute directamente en una autoestima positiva.

Los niños que presentan trastornos del aprendizaje o neurodesarrollo se enfrentan a múltiples desafíos a lo largo de su trayectoria escolar, los cuales inciden significativamente en sus procesos de aprendizaje. En muchos casos, estos estudiantes no logran obtener calificaciones que reflejan fielmente su esfuerzo, sus conocimientos ni su deseo de alcanzar un rendimiento similar al de sus pares. Esta situación de desventaja frente a los demás niños de su edad puede generar un impacto negativo en su autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones, juicios y valoraciones que una persona

tiene de sí misma, construidas a partir de sus experiencias y del entorno social en el que se desenvuelve (García y Musitu, 2014).

Müller (2011), sostiene que la imagen que el alumno tiene de sí mismo influye en su motivación y desempeño escolar, especialmente en la resolución de problemas y la interacción en el aula.

Estudios como, por ejemplo, el trabajo de tesis de Díaz (2020) “Autoconcepto académico de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje” señalan que los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje tienden a evidenciar un auto concepto académico más bajo y mayor vulnerabilidad emocional, lo que se asocia con peores resultados escolares y menor participación en las actividades de aula. Además, desarrolla que las dificultades de aprendizaje pueden deteriorar el autoconcepto y una autoestima del niño, a su vez, un autoconcepto y una autoestima bajos reducen la motivación, incrementan la evitación de desafíos y dificultan la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje eficaces, perpetuando el bajo rendimiento.

Rogers (1961), destaca la importancia de la auto aceptación y la valoración personal como base del aprendizaje y la autorrealización. Un estudiante que no se siente valorado o capaz, tiende a retraerse y a evitar participar.

El reconocimiento del logro y la valoración positiva del desempeño por parte de los docentes y compañeros según Marchesi y Martin (2002) contribuyen de manera significativa a fortalecer el autoconcepto académico.

La Psicopedagogía frente a la relación entre emociones y dificultades de aprendizaje

Desde la psicopedagogía, el aprendizaje es concebido como un proceso complejo que no puede reducirse únicamente desde una dimensión cognitiva. Implica un proceso complejo en el que interactúan dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales, además, una trama subjetiva en la que intervienen el deseo, las emociones, la identidad y la historia vincular de cada niño o niña. En esta

línea, diversas perspectivas psicopedagógicas sostienen que aprender supone un encuentro singular entre el sujeto y el conocimiento, mediado por su manera de sentirse en ese proceso.

Desde una perspectiva psicopedagógica, aprender implica establecer un vínculo con el saber, vínculo que se encuentra atravesado por la historia personal del sujeto, sus experiencias escolares previas y la significación afectiva atribuida al acto de aprender (Bleichmar, 2008).

Desde este marco, Sara Paín (1985) y Alicia Fernández (2000) plantean que el acto de aprender está profundamente ligado al mundo interno del sujeto y a su biografía vincular. No se trata solo de “qué” se aprende, sino de “cómo” vive el sujeto ese acto. En contextos donde existen dificultades de aprendizaje o trastornos del neurodesarrollo, esta relación puede volverse compleja e incluso patológica: la imposibilidad de acceder a los contenidos curriculares no solo afecta el rendimiento cognitivo, sino que desencadena una serie de respuestas emocionales que inciden directamente en el vínculo con el aprender.

Fernández (2000) denomina a estas manifestaciones “obstáculos epistemofílicos”, entendidos como bloqueos del deseo de conocer, inhibiciones o rechazos dirigidos hacia el objeto de aprendizaje. Estos obstáculos no surgen de falta de capacidad, sino de un entramado emocional que tensiona el acto de aprender y compromete la potencia del sujeto para apropiarse del saber.

Estados emocionales como la ansiedad, el miedo al error, la frustración persistente y la baja autoestima académica puede interferir significativamente en el desempeño escolar. Según Bisquerra (2011), la falta de regulación emocional afecta la capacidad del estudiante para sostener la atención, tolerar la frustración y perseverar ante tareas cognitivamente exigentes.

El autoconcepto académico constituye una dimensión específica del autoconcepto general, e involucra a las percepciones que el estudiante desarrolla acerca de su capacidad para aprender, resolver tareas y desenvolverse en los contextos escolares.

En el niño con DEA, el autoconcepto académico tiende a ser significativamente más bajo que el autoconcepto general, debido a la comparación social. La teoría de la comparación social actualizada por Correa y Pérez (2019), sostiene que los estudiantes construyen juicios sobre si mismos contrastando su rendimiento con el de otros compañeros. Untoiglich (2017) destaca que estos procesos pueden promover la construcción subjetiva de “alumno incapaz”. Este concepto deficitario tiene un impacto directo en la autoestima, generando sentimientos de inferioridad, inseguridad y, en muchos casos, retraimiento social. (Untoiglich,2017).

Desde una perspectiva del desarrollo, se ha observado que muchos niños con trastornos del neurodesarrollo presentan dificultades en la identificación, expresión y regulación de las emociones, lo que repercute en su adaptación escolar y en la construcción del autoconcepto.

En el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA), existe una alta prevalencia de dificultades en la regulación emocional, así como mayores niveles de ansiedad y síntomas internalizantes en comparación con la población neurotípica. Estas manifestaciones emocionales no constituyen fenómenos secundarios, sino que forman parte del perfil de funcionamiento del TEA y tienen un impacto directo en la adaptación escolar y social. Mazefsky y White (2014) sostienen que las dificultades para anticipar situaciones sociales, tolerar la incertidumbre y comprender los estados emocionales propios y ajenos incrementan significativamente los niveles de estrés emocional en contextos educativos. A ello se suman las limitaciones en la flexibilidad cognitiva y en la comunicación socioemocional, que pueden favorecer respuestas emocionales intensas, desbordadas o aparentemente desajustadas a las demandas del entorno. En el ámbito escolar, estas dificultades suelen manifestarse a través de conductas de evitación, retraimiento, crisis emocionales o aumento de la ansiedad ante cambios en las rutinas, lo que puede interferir en los procesos de aprendizaje y en la construcción de vínculos con pares y docentes.

Por su parte, en relación con los niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), se evidencia que la impulsividad, las dificultades atencionales y los problemas en la autorregulación cognitiva se asocian de manera frecuente a una regulación emocional deficitaria. Este patrón se caracteriza por una baja tolerancia a la frustración, dificultades para modular la intensidad de las respuestas y reacciones emocionales intensas, tanto internalizantes como externalizantes. La desregulación emocional en el TDAH constituye un factor central que incide en el rendimiento académico, la convivencia escolar y la autoestima del niño, generando experiencias reiteradas de fracaso o sanción. En contextos escolares, estas dificultades emocionales pueden expresarse mediante estallidos de enojo, irritabilidad, ansiedad, sentimientos de incompetencia y una marcada sensibilidad a la crítica, lo que refuerza la necesidad de abordajes psicopedagógicos que contemplen no solo los aspectos cognitivos y conductuales, sino también la dimensión emocional del aprendizaje.

Las dificultades de aprendizaje no abordadas adecuadamente suelen producir consecuencias emocionales negativas. Fernández (2001) señala que el fracaso escolar reiterado puede afectar la construcción de la subjetividad del aprendiz, instalando representaciones de incapacidad, desvalorización y desinterés por el saber.

Por su parte, Janin (2012) advierte que muchos niños que no logran responder a las demandas escolares hegemónicas desarrollan manifestaciones de angustia, inhibición, retraimiento o desinterés, que suelen ser interpretados erróneamente como falta de motivación. En el caso de niños con DEA, estas expresiones emocionales pueden dar cuenta de un sufrimiento subjetivo ligado a la vivencia de “no poder”, que erosiona progresivamente la confianza en las propias capacidades y afecta a la construcción de la autoestima.

Desde el campo de la psicología educacional, Baquero (2015) y Terigi (2018) aportan una mirada crítica sobre los procesos de exclusión simbólica que se producen dentro de la escuela común. Ambos autores señalan que cuando la institución escolar no reconoce la heterogeneidad de trayectorias,

contribuye a la producción de subjetividades escolares marcadas por la carencia. Alicia Fernández (2019) sostiene que el aprendizaje está íntimamente vinculado al deseo de aprender y a la imagen que el sujeto tiene de sí mismo como aprendiente. Cuando el vínculo con el saber se ve atravesado por experiencias de fracaso, correcciones constantes o comparaciones desfavorables, el deseo puede inhibirse, dando lugar a posiciones subjetivas de evitación, desinterés o rechazo a la tarea escolar.

Frente a esta complejidad, la Psicopedagogía se posiciona desde un enfoque integral, contextual y preventivo. Rechaza la patologización temprana de las dificultades de aprendizaje y propone comprenderlas dentro de una trama que incluye factores emocionales, vinculares, institucionales y socioculturales (Castorina y Kaplan, 2003).

Muñoz y Ocampo (2021) subrayan que las practicas docentes inclusivas, el acompañamiento psicopedagógico y la flexibilización curricular mitigan los efectos negativos de la comparación social, promoviendo un autoconcepto más ajustado y una participación escolar más positiva.

Dueñas (2018) y Kornbliht y Feldman (2020) enfatizan la necesidad de pensar el desarrollo emocional de niños con diagnósticos del neurodesarrollo desde un enfoque de derechos e inclusión, alejándose de miradas deficitarias. Las autoras destacan que cuando la escuela ofrece apoyos adecuados, reconoce los logros del niño y valida sus modos singulares de aprender, se fortalecen la seguridad emocional, el autoconcepto académico y el sentido de pertenencia escolar.

Desde esta perspectiva, cuando el niño se siente capaz, valorado y acompañado, se habilitan procesos de curiosidad, exploración y apropiación del conocimiento. El acompañamiento psicopedagógico que reconoce los logros, valida las emociones y adapta las demandas permite disminuir ansiedad frente al aprendizaje y promover una relación más saludable con el saber.

Método

Diseño de estudio

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, dado que este diseño permite explorar la complejidad de los significados, las vivencias personales y los contextos interaccionales, elementos que resultan centrales para la mirada psicopedagógica. La elección de este diseño se justifica por la naturaleza singular de cada proceso de aprendizaje, por la capacidad para indagar la subjetividad y los significados que los niños, sus familias y los profesionales construyen en torno a la dificultad de aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo y sus consecuencias emocionales.

Participantes – Muestra

En esta investigación se seleccionará una muestra no probabilística, ya que la elección de los participantes será de manera dependiente y relacionada a la toma de decisiones por parte de la investigadora y por otro lado dentro del tipo no probabilística, en cuotas, ya que se seleccionarán específicamente algunos niños/as de la cantidad total.

Instrumentos - Procedimiento

Los instrumentos de recolección y análisis de datos serán a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes y psicopedagogas/os integrantes de los equipos de orientación escolar de nivel primario. Se analizarán a partir de una mirada cualitativa.

Con relación al procedimiento se contactará a los participantes seleccionados, comentando e informando sobre la temática de la entrevista y su fin.

Constancia de la utilización del consentimiento informado.

Se contactará telefónicamente a los entrevistados para informar sobre el procedimiento, el fin de la entrevista y la temática de investigación. Se enviará el link del consentimiento informado. A partir

de su aceptación y consentimiento de la realización de entrevista, se procederá con el siguiente paso, la realización propiamente de la entrevista.

Resultados

Entrevista a profesionales de Psicopedagogía que se encuentren trabajando en escuelas públicas de nivel primario, en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.

La entrevista fue respondida por cinco profesionales de la psicopedagogía, con edades comprendidas entre los 30 y 57 años, y trayectorias laborales diversas. Todos cuentan con formación específica en psicopedagogía y experiencia en el ámbito educativo, principalmente en el nivel primario, desempeñándose en espacios de orientación escolar.

La emoción en la construcción del aprendizaje

De manera unánime, las y los profesionales entrevistados coincidieron en que la emoción cumple un papel fundamental y constitutivo en los procesos de aprendizaje. Se la reconoce como una base que sostiene la motivación, la atención, la disposición para aprender y la posibilidad de construir conocimientos significativos.

Manifestaciones emocionales en niños con DEA

Según la experiencia de los entrevistados, en los niños con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) las emociones suelen manifestarse a través de:

- Ansiedad en las tareas escolares.
- Frustración frente al error o al fracaso reiterado.
- Baja autoestima e inseguridad.
- Desmotivación y evitación de situaciones de aprendizaje.

Dificultades emocionales en la práctica cotidiana

Todos los profesionales afirmaron encontrar dificultades emocionales de manera frecuente en su trabajo diario con niños con DEA. Se destacan especialmente la frustración, la ansiedad, la baja tolerancia al error y el miedo a equivocarse, impactando en la regulación emocional, la conducta y la disposición hacia el aprendizaje.

En relación con la ansiedad y la angustia, una de las profesionales señala que estas emociones pueden presentarse con elevada intensidad, acompañadas de dificultades para la autorregulación:

“En algunos casos con altos niveles de ansiedad y angustia, sin mediar la posibilidad de regulación; con rigidez en sus intereses, berrinches si no se respeta su manera de resolver o de no resolver, con desregulaciones motoras, gritos, golpes, etc. Reitero que cada caso es un mundo” (Profesional 1). Estas manifestaciones dan cuenta de cómo la ansiedad puede expresarse no solo a nivel emocional, sino también conductual y motor, interfiriendo en la participación escolar y en el sostenimiento de las tareas.

Asimismo, la frustración aparece como una emoción central, vinculada a la dificultad para tolerar el error y afrontar situaciones que implican desafío, tal como lo expresa otra entrevistada:

“Básicamente a través de la frustración, angustia y retraimiento” (Profesional 3). El retraimiento se presenta como una respuesta emocional frente a experiencias de fracaso o sobrecarga, limitando la iniciativa, la participación y la exploración de nuevas propuestas.

En contraste, también se reconoce la variabilidad entre los casos, observándose tanto desinterés como altos niveles de motivación, lo que refuerza la necesidad de un abordaje individualizado:

“Desgano, irresponsabilidad, desinterés o, por el contrario, motivación e interés notables que lo convocan a superarse y nos permite acompañar en los desafíos que se presenten” (Profesional 2).

Influencia de las emociones en el aprendizaje

Las respuestas evidencian que las emociones influyen de forma directa en el rendimiento escolar. Estados emocionales negativos, como la ansiedad o la inseguridad, interfieren en la atención, la memoria y la participación en el aula, mientras que el clima emocional positivo favorece la confianza, la persistencia y el compromiso con las tareas.

Se destaca que los estados emocionales negativos pueden generar desmotivación y pérdida de interés, afectando la disposición subjetiva hacia el aprendizaje. En este sentido, la profesional

entrevistada 3 señala que estas emociones inciden directamente en la disminución de la motivación y del interés por involucrarse activamente en las propuestas escolares.

La entrevistada 1 advierte que la presencia de angustia puede obstaculizar de manera significativa el proceso de aprendizaje, en tanto la energía psíquica necesaria para aprender se ve desplazada hacia otras preocupaciones, lo que interfiere en el fluir del proceso y en la disponibilidad subjetiva del estudiante para aprender.

Importancia de la intervención temprana

Las entrevistadas coincidieron en señalar que la intervención temprana constituye un factor clave para la prevención de dificultades emocionales asociadas al aprendizaje. En este marco, la profesional 3 destaca que el acompañamiento oportuno permite brindar herramientas desde los primeros momentos, con el objetivo de que los estudiantes puedan afrontar y compensar las dificultades que se presentan.

Asimismo, se señala que un abordaje temprano favorece el fortalecimiento de la autoestima, la promoción de estrategias de autorregulación emocional y la prevención de la consolidación de las dificultades académicas como experiencias de fracaso personal, contribuyendo así a trayectorias escolares más positivas.

Estrategias de intervención emocional

Entre las estrategias más mencionadas se encuentran:

- El fortalecimiento del vínculo y escucha activa.
- La validación emocional.
- El trabajo sobre la autoestima y el autoconcepto.
- La adaptación de las propuestas pedagógicas.
- La enseñanza de estrategias de regulación emocional.

Estas acciones se consideran fundamentales para acompañar de manera integral a los niños con DEA.

Trabajo con docentes y familias

Los profesionales destacaron la importancia del trabajo articulado con docentes y familias, promoviendo la sensibilización sobre la dimensión emocional del aprendizaje. Se resalta la necesidad de orientar a los adultos para evitar etiquetamientos, la profesional entrevistada 1-subraya la necesidad de evitar la personalización de las conductas disruptivas y el señalamiento del niño o niña como “el problema”, promoviendo una mirada comprensiva y contextualizada.

Se destaca la implementación de dispositivos de acompañamiento y trabajo conjunto, que fortalecen el sostén emocional y pedagógico proponiendo talleres, acompañando, conteniendo, trabajo en pareja pedagógica, interviniendo siempre que sea necesario.

Por otro lado, se destaca la importancia de fortalecer la comunicación entre la escuela y la familia como un aspecto clave para comprender el contexto emocional del estudiante y favorecer un abordaje integral de las problemáticas. En este sentido, la entrevistada 3 señala la necesidad de que la institución educativa cuente con información sobre las situaciones personales o familiares que puedan estar atravesando los estudiantes, a fin de posibilitar un acompañamiento conjunto y más adecuado a sus necesidades.

Obstáculos institucionales

Entre los principales obstáculos mencionados se encuentran:

- Falta de tiempo institucional.
- Escasez de recursos humanos especializados.
- Prioridad otorgada a lo académico por sobre lo emocional.

- Dificultades en el trabajo interdisciplinario, por diferentes motivos como falta de personal capacitado, matrícula abundante del aula para un solo docente, la diversidad que se encuentra en las mismas y poca información y/o formación para abordar las diversidades.

Estas limitaciones dificultan una atención emocional sistemática dentro de las instituciones escolares.

Impacto de las experiencias de fracaso escolar

Las experiencias previas de fracaso escolar son identificadas como un factor que afecta negativamente la motivación, el autoconcepto y la disposición para aprender. Los profesionales señalaron que estas vivencias suelen consolidar sentimientos de incapacidad y desvalorización personal en los niños.

Conclusión

En síntesis, los resultados de la entrevista evidencian que los profesionales de la psicopedagogía reconocen a los aspectos emocionales como centrales en los procesos de aprendizaje de niños con DEA. Se destaca la necesidad de intervenciones integrales que contemplen lo emocional y lo cognitivo de manera articulada, así como la importancia del trabajo colaborativo entre psicopedagogos, docentes y familias, pese a las limitaciones institucionales existentes.

Entrevista a docentes que se encuentren trabajando en escuelas públicas de nivel primario, en la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Características generales de la muestra

La entrevista fue respondida por siete docentes de nivel primario, con edades comprendidas aproximadamente entre los 25 y 54 años, y con trayectorias profesionales heterogéneas. Los participantes cuentan con formación docente específica y se desempeñan en distintos roles institucionales, incluyendo cargos frente a grado, áreas especiales y funciones directivas. La antigüedad en la docencia varía entre 1 a 26 años, lo que permitió recuperar miradas diversas en función a la

experiencia profesional. Asimismo, la mayoría de los docentes cuenta con experiencia en el trabajo con estudiantes con DEA, en tanto las aulas actuales se caracterizan por su diversidad y heterogeneidad, donde habitualmente se presentan estudiantes con distintas dificultades de aprendizaje.

La emoción en la construcción del aprendizaje

Los docentes entrevistados coincidieron ampliamente en que la emoción cumple un rol central en la construcción del aprendizaje. Se la reconoce como un factor que condiciona la motivación, la atención, el interés por aprender y la participación en las actividades escolares. En este sentido, las emociones influyen de manera directa en la predisposición del niño hacia el aprendizaje, pudiendo favorecerlo, por ejemplo, mediante la implementación de actividades significativas y motivadoras, o bien dificultarlo, según la valencia emocional que predomine.

Manifestaciones emocionales en niños con dificultades de aprendizaje

Según la experiencia docente, los niños con dificultades de aprendizaje suelen manifestar sus emociones a través de diversas conductas y actitudes.

Entre las manifestaciones más frecuentes se identifican la frustración, la ansiedad, el miedo al error, la inseguridad, la desmotivación y, en algunos casos, conductas de evitación frente a las tareas escolares.

Estas manifestaciones emocionales suelen hacerse visibles en situaciones de evaluación, lectura en voz alta, resolución de consignas nuevas o actividades que implican exposición frente al grupo, evidenciando el impacto emocional que generan las experiencias escolares reiteradas de dificultad.

Dificultades emocionales en la práctica cotidiana docente

La mayoría de los docentes entrevistados manifestó encontrar, de manera frecuente en su práctica cotidiana, diversas dificultades emocionales en estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Estas problemáticas se expresan principalmente a través de baja autoestima, frustración

persistente, ansiedad ante el desempeño escolar y temor a equivocarse. En este sentido, los docentes entrevistados 5 y 6 señalan que los estudiantes presentan altos niveles de frustración, desmotivación y ansiedad, evidenciando una rápida frustración ante la imposibilidad de concretar las tareas propuestas.

Asimismo, la entrevistada 8 refiere la presencia de dificultades atencionales asociadas al malestar emocional, las cuales interfieren en la capacidad de sostener el trabajo escolar, observándose una tendencia a la distracción frecuente durante las actividades.

Por otra parte, también se registran manifestaciones emocionales como enojo, rechazo e irritabilidad frente a las propuestas escolares, las cuales pueden derivar en conductas de desvinculación. En esta línea, las docentes entrevistadas 4 y 7 describen la aparición de respuestas de irritabilidad, apatía, enojo y progresiva desvinculación respecto de las tareas, lo que impacta negativamente en la participación y el compromiso escolar

Estrategias docentes para el abordaje emocional

Entre las estrategias más mencionadas por los docentes se encuentran:

- La contención emocional y la escucha activa.
- El refuerzo positivo y la valoración del esfuerzo.
- La adaptación de las propuestas pedagógicas.
- El respeto por los tiempos individuales de aprendizaje.
- La generación de un clima de aula seguro y de confianza.

Trabajo con familias y otros profesionales

Los docentes destacaron la importancia del trabajo articulado con las familias y con otros profesionales, especialmente psicopedagogos y equipos de orientación escolar. La docente 4, sostiene como principal que los niños tengan acompañamiento, y que sea un trabajo en equipo, tanto de la docente y de la institución como de la familia.

Esto remarca que el trabajo en conjunto favorece una mirada integral del niño y de sus dificultades.

Obstáculos institucionales

Entre los principales obstáculos identificados se encuentran la falta de tiempo, escasez de recursos institucionales, los grupos numerosos y la ausencia de espacios sistemáticos para el trabajo interdisciplinario. Estas limitaciones dificultan un abordaje profundo y sostenido de los aspectos emocionales dentro del aula.

En algunos casos, los docentes manifestaron que el abordaje emocional depende principalmente de la iniciativa personal, más que de lineamientos institucionales claros.

Formación y perfeccionamiento docente en relación con las emociones

Los resultados de la entrevista evidencian que los docentes reconocen la importancia de la dimensión emocional en los procesos de aprendizaje; sin embargo, señalan insuficiencias en su formación inicial y en las instancias de perfeccionamiento docente vinculadas al abordaje de las emociones en el ámbito escolar. La mayoría manifiesta que los conocimientos y estrategias relacionadas con la educación emocional han sido adquiridos principalmente a través de la experiencia profesional cotidiana, más que mediante espacios formales de capacitación.

Síntesis de los resultados de las entrevistas a docentes y psicopedagogos

El análisis conjunto de las entrevistas realizadas a docentes de nivel primario y a profesionales de la psicopedagogía permite identificar un amplio consenso respecto a la centralidad de la dimensión emocional en los procesos de aprendizaje, especialmente en niños con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). Ambos grupos coinciden en que las emociones influyen de manera directa en la motivación, la atención, la participación y la disposición del niño hacia el aprendizaje, configurándose como un componente inseparable de los procesos cognitivos.

Tanto docentes como psicopedagogos señalan que los niños con dificultades de aprendizaje suelen manifestar emociones como frustración, ansiedad, inseguridad, miedo al error y baja autoestima, especialmente cuando han atravesado experiencias reiteradas de fracaso escolar. Estas manifestaciones emocionales impactan negativamente en el vínculo con el aprendizaje, favoreciendo conductas de evitación, retraimiento o desmotivación, lo que refuerza las dificultades académicas existentes.

En la práctica cotidiana, ambos colectivos profesionales reconocen encontrar dificultades emocionales de manera frecuente, las cuales interfieren en el desempeño escolar y en la participación activa de los niños en el aula. Desde esta perspectiva, se destaca que los estados emocionales negativos inciden en procesos fundamentales como la atención, la memoria y la persistencia frente a las tareas, mientras que un clima emocional positivo favorece la confianza, la motivación y el compromiso con el aprendizaje.

Asimismo, se evidencia un acuerdo en torno a la importancia de la intervención temprana como estrategia clave para prevenir la consolidación de dificultades emocionales asociadas al aprendizaje. Docentes y psicopedagogos consideran que un acompañamiento oportuno permite fortalecer la autoestima, promover estrategias de autorregulación emocional y generar trayectorias escolares más favorables.

En relación con las estrategias de intervención, ambos grupos destacan la relevancia de la contención emocional, la escucha activa, el refuerzo positivo, la adaptación de las propuestas pedagógicas y la construcción de vínculos de confianza. Sin embargo, también señalan la necesidad de que estas prácticas se sostengan de manera sistemática y articulada, evitando que queden libradas únicamente a la iniciativa individual de cada profesional.

Un aspecto relevante que emerge del análisis integrado es la necesidad de fortalecer la formación y el perfeccionamiento profesional en educación emocional. Tanto docentes como psicopedagogos manifiestan que la formación inicial y las instancias de capacitación continua no

siempre brindan herramientas suficientes para el abordaje integral de la dimensión emocional. En este sentido, se destaca la importancia de generar espacios de formación específicos que favorezcan la detección temprana de dificultades emocionales, el trabajo interdisciplinario y la construcción de climas institucionales emocionalmente seguros.

Finalmente, ambos colectivos señalan la existencia de obstáculos institucionales, tales como la falta de tiempo, recursos y espacios de trabajo interdisciplinario, que dificultan un abordaje sostenido de los aspectos emocionales dentro de la escuela. Estas limitaciones refuerzan la necesidad de políticas institucionales que reconozcan la dimensión emocional como un eje central del proceso educativo.

Discusión

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a docentes de nivel primario y a profesionales de la psicopedagogía permiten profundizar la comprensión de los aspectos emocionales implicados en los procesos de aprendizaje de niños con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

En consonancia con los aportes de Bisquerra (2015) y Goleman (1995), los hallazgos evidencian que la dimensión emocional ocupa un lugar central en la construcción del aprendizaje, siendo reconocida por ambos colectivos profesionales como un factor determinante en la motivación, la atención y la disposición para aprender.

En primer lugar, la coincidencia entre docentes y psicopedagogos respecto a la imposibilidad de separar entre lo emocional y lo cognitivo refuerza los aportes de autores como Castorina y Kaplan (2003) que conciben el aprendizaje como un proceso integral. Las emociones no solo acompañan el aprendizaje, sino que lo condicionan, facilitándolo o interfiriendo en función de su valencia. En este sentido, las manifestaciones de ansiedad, frustración, miedo al error y baja autoestima identificadas en los niños con DEA pueden ser interpretadas como respuestas emocionales frente a experiencias escolares reiteradas de dificultad y fracaso, tal como lo sostienen diversos autores mencionados en el presente trabajo como (Fernandez,2008; Goleman,1995) que destacan la estrecha relación entre emoción y aprendizaje.

Asimismo, los resultados muestran que estas dificultades emocionales no se presentan de manera aislada, sino que tienden a configurarse en un círculo que retroalimenta las dificultades de aprendizaje. La ansiedad y el temor para equivocarse limitan la participación y la exploración cognitiva, lo que a su vez incrementa las posibilidades de fracaso y refuerza sentimientos de incapacidad. Este hallazgo resulta consistente con estudios como el trabajo de tesis de Díaz (2020) que señalan que las

experiencias emocionales negativas sostenidas en el tiempo afectan el autoconcepto académico y la trayectoria escolar de los niños.

Otro aspecto relevante que emerge de la discusión es la importancia atribuida por ambos grupos profesionales a la intervención temprana. La detección y el acompañamiento oportuno de las dificultades emocionales aparecen como estrategias clave para prevenir la consolidación de un vínculo negativo con el aprendizaje. Desde esta perspectiva, en consonancia con Peralta (2017) la intervención psicopedagógica y pedagógica temprana no solo apunta a mejorar el rendimiento académico, sino también a fortalecer la autoestima, la autorregulación emocional y la confianza del niño en sus propias capacidades.

En relación con las estrategias de intervención, los resultados ponen de manifiesto la relevancia de prácticas centradas en la contención emocional, la escucha activa, el refuerzo positivo y la adaptación de las propuestas pedagógicas. Sin embargo, tanto docentes como psicopedagogos advierten que estas estrategias suelen depender de la iniciativa individual y no siempre se encuentran respaldadas por lineamientos institucionales claros. Esta situación evidencia una tensión entre el reconocimiento teórico de la importancia de las emociones y las posibilidades reales de abordaje dentro de las instituciones escolares.

La discusión también permite problematizar la formación y el perfeccionamiento profesional en educación emocional. Si bien los entrevistados reconocen la necesidad de contar con herramientas específicas para abordar la dimensión emocional, señalan limitaciones en la formación inicial y en las instancias de capacitación continua. Este hallazgo refuerza la importancia de repensar los trayectos formativos docentes y psicopedagógicos, incorporando de manera sistemática contenidos vinculados a la educación emocional y al abordaje integral de las dificultades de aprendizaje.

Por último, los obstáculos institucionales mencionados —como la falta de tiempo, recursos y espacios de trabajo interdisciplinario— ponen en evidencia la necesidad de políticas educativas que reconozcan la dimensión emocional como un eje central del proceso educativo. La articulación entre docentes, psicopedagogos, equipos de orientación escolar y familias se presenta como un desafío y, a la vez, como una condición indispensable para promover trayectorias escolares más inclusivas y emocionalmente saludables.

En síntesis, la discusión de los resultados permite afirmar que los aspectos emocionales constituyen un componente fundamental en los procesos de aprendizaje de niños con DEA. El reconocimiento de esta dimensión por parte de los profesionales entrevistados refuerza la necesidad de abordajes integrales, intervenciones tempranas y políticas institucionales que contemplan de manera explícita el vínculo entre emoción y aprendizaje.

Conclusión

El presente trabajo permitió profundizar en la comprensión de los aspectos emocionales implicado en niños de nivel primario de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires, Argentina con dificultades de aprendizaje, reconociendo que dichos aspectos no constituyen un factor accesorio, sino un componente central e inseparable de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde una mirada psicopedagógica, se evidencia que las emociones influyen de manera directa en la motivación, la autoestima, la disposición al aprendizaje y la construcción de la subjetividad del niño como aprendiz.

A lo largo del trabajo, se arribó a la conclusión de que las dificultades de aprendizaje suelen ir acompañadas de vivencias emocionales tales como frustración, ansiedad, inseguridad, desmotivación, desinterés y desvalorización personal, las cuales pueden intensificarse cuando el niño se enfrenta reiteradamente a experiencias de fracaso escolar, prácticas pedagógicas rígidas o a contextos que no contemplan sus tiempos, estilos y necesidades de aprendizaje. Estas manifestaciones emocionales, pueden retroalimentar las dificultades, generando un ciclo que impacta negativamente en el desempeño académico y en el bienestar emocional.

Por lo tanto, adquiere especial relevancia la intervención temprana frente a la aparición de indicadores de las dificultades de aprendizaje. La detección e intervención en etapas iniciales permiten prevenir la cristalización de experiencias reiteradas de fracaso escolar, así como la consolidación de vivencias emocionales negativas. Cuando las dificultades no son abordadas a tiempo, el niño puede construir una imagen de sí mismo como “incapaz de aprender”, lo cual impacta de manera significativa en su vínculo con el saber y en su disposición a nuevas experiencias de aprendizaje.

La intervención psicopedagógica temprana posibilita acompañar al niño desde una perspectiva preventiva, fortaleciendo sus potencialidades y ofreciendo estrategias acordes a sus necesidades. Estas intervenciones no solo apuntan al desarrollo de habilidades específicas, sino también a la construcción de un sostén emocional que permita al niño transitar el aprendizaje con mayor seguridad, autonomía y

confianza. En este sentido, la anticipación en el abordaje resulta clave para evitar que las dificultades se profundicen y se transformen en obstáculos persistentes a lo largo de la escolaridad.

Desde la intervención psicopedagógica, resulta fundamental adoptar una perspectiva integral, que considere al niño en su totalidad, articulando los aspectos cognitivos, emocionales, sociales y contextuales. El abordaje de las dificultades de aprendizaje requiere no solo de estrategias específicas para el desarrollo de habilidades, sino también espacios de contención emocional, escucha activa y fortalecimiento de la confianza en sí mismo. En este sentido, el rol del psicopedagogo se posiciona como mediador entre el niño, la escuela y la familia, promoviendo prácticas que favorezcan experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente seguras.

Asimismo, la familia cumple un rol central en la detección temprana y en la toma de conciencia de las dificultades de aprendizaje. En muchos casos, son los adultos referentes quienes primero advierten señales de alerta, tales como desinterés por las tareas escolares, cambios emocionales frente al aprendizaje, evitación, cansancio excesivo o expresiones de malestar. Sin embargo, la dificultad para reconocer y aceptar la existencia de una dificultad de aprendizaje puede llevar a demoras en la consulta, ya sea por desconocimiento, temor al etiquetamiento o expectativas desajustadas respecto al desarrollo del niño.

Desde la psicopedagogía, resulta fundamental acompañar a las familias en este proceso de toma de conciencia, ofreciendo información clara, accesible y despatologizante. Ayudar a comprender que las dificultades de aprendizaje no definen al niño, sino que forman parte de su singularidad, permite disminuir sentimientos de culpa, negación o sobreexigencia.

En este sentido, el rol del psicopedagogo se consolida como mediador entre el niño, la familia y la escuela, promoviendo una mirada compartida que priorice el bienestar integral del niño. La orientación a las familias, la articulación con los docentes y la construcción de estrategias conjuntas permiten generar intervenciones coherentes y sostenidas en el tiempo. Asimismo, el trabajo con la

familia resulta clave para favorecer la continuidad de las estrategias de intervención en el hogar, evitando contradicciones entre los distintos contextos que en niño transita.

En este marco, el rol docente adquiere una relevancia fundamental, ya que su posicionamiento, sus prácticas y su mirada sobre el alumno inciden directamente en la construcción del vínculo del niño con el aprendizaje. Un docente que reconoce dificultades sin estigmatizar, que valida los esfuerzos, que habilita el error como parte del proceso y que promueve un clima emocionalmente seguro, puede convertirse en un agente clave de sostén y fortalecimiento subjetivo del niño. El docente es quien, desde la práctica en el aula, puede propiciar climas emocionales favorables al aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las configuraciones de apoyo como las adaptaciones curriculares adquieren un valor fundamental, no solo como herramientas pedagógicas, sino también como estrategias de cuidado emocional. Las adecuaciones en los objetivos, contenidos, metodologías, tiempos, materiales y formas de evaluación permiten ofrecer al niño propuestas acordes a sus posibilidades, favoreciendo experiencias de aprendizaje exitosas y significativas. Las adaptaciones curriculares promueven la equidad, al garantizar el acceso al aprendizaje desde el respeto por la singularidad de cada sujeto, asimismo, contribuyen a fortalecer la confianza del niño en sus capacidades, impactando positivamente en su autoestima y en su vínculo con el saber.

La intervención del psicopedagogo/a resulta clave para acompañar a los docentes en la elaboración de adaptaciones curriculares pertinentes, brindando orientación pedagógica y promoviendo prácticas inclusivas que contemplen la dimensión emocional del aprendizaje.

Desde el acompañamiento psicopedagógico, se vuelve fundamental generar espacios de escucha y contención emocional para el niño, favoreciendo la expresión de sus emociones. De este modo, la intervención psicopedagógica no solo apunta al desarrollo de habilidades académicas, sino también al fortalecimiento de una relación más positiva y segura con el aprendizaje.

Sin embargo, para que estas prácticas sean posibles, se vuelve necesario destacar la importancia de la capacitación docente en aspectos emocionales. La formación inicial y continua de los docentes debería incluir espacios específicos de reflexión y actualización en torno a la educación emocional, el desarrollo emocional, la comprensión de las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva integral y el impacto de las emociones en el proceso de aprendizaje. La falta de herramientas para abordar lo emocional en el aula puede generar, incluso de manera involuntaria, prácticas que refuercen el malestar emocional del niño, como la sobreexigencia, la comparación o la minimización de las dificultades.

Las capacitaciones docentes orientadas a lo emocional permiten ampliar la comprensión del aprendizaje como proceso subjetivo, singular y situado, favoreciendo la construcción de prácticas pedagógicas más flexibles, empáticas e inclusivas. Asimismo, posibilitan que los docentes desarrollen estrategias para el acompañamiento emocional, el manejo de situaciones de frustración, la regulación emocional del aula y la detección temprana de señales de malestar emocional asociadas a las dificultades de aprendizaje.

Por su parte, el rol de la familia resulta igualmente central en el acompañamiento emocional del niño. La familia constituye el primer espacio de sostén afectivo y de construcción de la subjetividad, por lo que sus discursos, expectativas y modos de acompañar el proceso escolar influyen significativamente en la manera en que el niño se posiciona frente al aprendizaje. Un acompañamiento familiar basado en la comprensión, la validación emocional y la comunicación con la escuela favorece acciones de intervención y acompañamiento frente a las dificultades.

Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación cualitativa aporta una comprensión profunda y situada de los aspectos emocionales que atraviesan a los niños con dificultades de aprendizaje en la escolaridad primaria de la población seleccionada, desde una mirada psicopedagógica integral. A través del análisis de las experiencias, discursos y prácticas de los distintos actores que llevaron a cabo las entrevistas, se logró visibilizar la complejidad del entamado emocional que acompaña los procesos de aprender, superando miradas reduccionistas centradas exclusivamente en el rendimiento académico.

Uno de los principales aportes de la investigación consiste en revalorizar la dimensión emocional como componente constitutivo del aprendizaje, evidenciando que emociones como la frustración, la ansiedad, la desmotivación, la angustia, la baja autoestima, entre otras, no solo son consecuencias de las dificultades de aprendizaje, sino que también influyen activamente en su desarrollo y sostenimiento. Este hallazgo refuerza la necesidad de concebir la intervención psicopedagógica desde una perspectiva integral, en la cual los procesos cognitivos y emocionales se aborden de manera articulada y mutuamente influyente.

Desde el punto de vista teórico, la investigación contribuye a fortalecer el marco conceptual psicopedagógico, al articular aportes provenientes de la psicología del desarrollo, la educación emocional, la psicopedagogía clínica y educativa. Asimismo, reafirma la concepción del niño como sujeto de aprendizaje, portador de una historia, una subjetividad y un contexto que inciden en su modo de aprender. Esta perspectiva resulta clave para repensar las intervenciones desde un enfoque más humanizado y respetuoso de la singularidad.

En el plano metodológico, el enfoque cualitativo permitió acceder a las vivencias subjetivas de los docentes y profesionales en psicopedagogía, aportando una mirada rica y profunda sobre cómo se construyen y significan las dificultades de aprendizaje en los distintos contextos.

En cuanto a las contribuciones al campo de la intervención psicopedagógica, la investigación destaca la importancia de diseñar estrategias de intervención tempranas e integrales, que contemplen no solo el fortalecimiento de habilidades académicas, sino también el acompañamiento emocional del niño. Los resultados obtenidos evidencian que las intervenciones que consideran el bienestar emocional favorecen una mayor implicación del niño en el aprendizaje, así como una relación más positiva con la escuela.

Asimismo, la investigación aporta elementos relevantes para la práctica docente, al evidenciar la necesidad de fortalecer la formación y capacitación en aspectos emocionales vinculados al aprendizaje. La investigación contribuye a generar conciencia sobre el impacto que las prácticas pedagógicas y los climas emocionales del aula y vínculo de confianza y seguridad que imparte el maestro tienen en los niños con dificultades de aprendizaje, promoviendo la reflexión crítica sobre el rol docente en la construcción de experiencias educativas emocionalmente seguras.

Finalmente, esta investigación constituye un aporte significativo para el campo educativo y psicopedagógico, al promover una mirada que prioriza el bienestar emocional como condición para el aprendizaje. Los hallazgos obtenidos pueden servir como insumo para el diseño de programas de intervención, propuestas de formación docente y políticas educativas orientadas a la inclusión y al cuidado de las trayectorias escolares. Desde esta perspectiva, el trabajo reafirma el compromiso de la Psicopedagogía con una educación integral, que reconozca al niño en su complejidad y garantice su derecho a aprender en contextos emocionalmente cuidados.

Limitaciones de la investigación

Si bien la presente investigación permitió realizar aportes significativos en relación con la comprensión de los aspectos emocionales en niños con dificultades de aprendizaje, es necesario reconocer ciertas limitaciones vinculadas al diseño metodológico y al alcance del estudio.

En primer lugar, la investigación se centró exclusivamente en la realización de entrevistas a docentes del nivel educativo primario y a profesionales de la Psicopedagogía que se desempeñan en dicho nivel. Esta decisión metodológica permitió acceder a las representaciones, experiencias y prácticas de actores clave en el abordaje de las dificultades de aprendizaje en la escolaridad primaria; sin embargo, implicó dejar fuera otras voces relevantes, tales como la de los propios niños, las familias y docentes de otros niveles educativos.

En este sentido, la ausencia de entrevistas a niños y familias limita la posibilidad de acceder de manera directa a sus vivencias emocionales y percepciones sobre las dificultades de aprendizaje, debiendo recurrir a la mirada mediada de los profesionales adultos. Asimismo, la focalización en el nivel primario restringe la comprensión de cómo los aspectos emocionales se manifiestan y se transforman a lo largo de otras etapas del recorrido escolar, como el nivel inicial o secundario.

Otra limitación se vincula con el carácter contextual y no generalizable de los resultados, propio de las investigaciones cualitativas. Los hallazgos obtenidos reflejan prácticas y significados construidos en contextos institucionales específicos, por lo que no pueden extrapolarse de manera directa a la totalidad de las instituciones educativas o a otros ámbitos de intervención psicopedagógica.

Finalmente, se reconoce que el análisis se centró en los discursos de los entrevistados, lo cual puede estar influido por sus marcos teóricos, trayectorias profesionales y experiencias personales. No obstante, esta limitación también constituye una fortaleza del enfoque cualitativo, al permitir una comprensión profunda de las concepciones y sentidos que los profesionales construyen en torno a los aspectos emocionales y las dificultades de aprendizaje.

A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta elementos valiosos para la reflexión psicopedagógica y sienta bases para futuras investigaciones que incorporen otras perspectivas y niveles educativos.

Líneas de investigación futuras

A partir de los resultados obtenidos y de las limitaciones reconocidas en la presente investigación, se abren diversas líneas de investigación futuras que permitirían ampliar y profundizar el estudio de los aspectos emocionales en niños con dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva psicopedagógica integral.

En primer lugar, se considera relevante incorporar la voz de los propios niños, a través de metodologías cualitativas acordes a su edad y posibilidades expresivas, tales como entrevistas lúdicas, observaciones en contextos escolares o producciones gráficas y narrativas. Esto permitiría acceder de manera directa a sus vivencias emocionales y a los significados que construyen en torno a sus experiencias de aprendizaje.

Asimismo, futuras investigaciones podrían incluir la perspectiva de las familias, explorando sus representaciones, emociones y estrategias de acompañamiento frente a las dificultades de aprendizaje. Profundizar en el rol familiar permitiría comprender con mayor amplitud los procesos de toma de conciencia, las expectativas y las dinámicas vinculares que inciden en el bienestar emocional y en las trayectorias escolares de los niños.

Otra línea de investigación posible consiste en ampliar el recorte a otros niveles educativos, como el nivel inicial y el nivel secundario, con el objetivo de analizar la continuidad y transformación de los aspectos emocionales a lo largo del recorrido escolar. Estudios de tipo longitudinal podrían aportar información valiosa sobre el impacto de las intervenciones tempranas y la evolución del vínculo emocional con el aprendizaje.

También se plantea como línea futura el estudio de las prácticas de intervención psicopedagógica desde una perspectiva evaluativa, analizando el impacto de distintas estrategias de acompañamiento emocional, adaptaciones curriculares y dispositivos de inclusión en el aula. Este tipo de investigaciones permitiría fortalecer el diseño de intervenciones basadas en evidencias situadas.

En relación con la formación docente, resulta pertinente profundizar en investigaciones que aborden la capacitación en educación emocional y dificultades de aprendizaje, explorando cómo estos espacios formativos influyen en las prácticas pedagógicas y en la construcción de climas emocionales favorables al aprendizaje.

Finalmente, se considera relevante el desarrollo de investigaciones que articulen la Psicopedagogía con políticas educativas y marcos institucionales, analizando cómo las normativas, recursos y condiciones de trabajo inciden en el abordaje de los aspectos emocionales y en la implementación de prácticas inclusivas.

En conjunto, estas líneas de investigación futuras permitirán seguir construyendo conocimiento desde una perspectiva psicopedagógica comprometida con el bienestar emocional y el derecho a aprender, ampliando la comprensión de las dificultades de aprendizaje y favoreciendo el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas, preventivas y humanizadas.

Propuestas de intervención

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación y desde una mirada psicopedagógica integral, se proponen líneas de intervención orientadas a abordar las dificultades de aprendizaje considerando de manera articulada los aspectos cognitivos y emocionales que atraviesan la experiencia escolar de los niños. Estas propuestas se conciben como orientaciones flexibles, adaptables a los distintos contextos institucionales y a la singularidad de cada niño.

Intervención psicopedagógica temprana y preventiva

Se propone fortalecer dispositivos de detección e intervención temprana frente a la aparición de indicadores de dificultades de aprendizaje, priorizando un enfoque preventivo. La intervención psicopedagógica temprana permite acompañar al niño desde las primeras manifestaciones de dificultad, evitando la consolidación de vivencias emocionales negativas asociadas al aprendizaje. Estas intervenciones deben contemplar tanto el desarrollo de habilidades específicas como el sostén emocional del niño, favoreciendo una relación más segura y confiada con el aprendizaje.

Acompañamiento emocional del niño en el proceso de aprendizaje

Resulta fundamental generar espacios de escucha y contención emocional dentro de la intervención psicopedagógica, que habiliten al niño a expresar sus emociones, temores y frustraciones en relación con el aprendizaje. El trabajo sobre la autoestima, la valoración de los logros y la resignificación del error como parte del proceso de aprender contribuyen a fortalecer la subjetividad del niño como aprendiz y a mejorar su disposición frente a las propuestas escolares.

Diseño e implementación de adaptaciones curriculares significativas

Se propone promover el diseño de adaptaciones curriculares que contemplen los tiempos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño, evitando prácticas homogéneas que profundicen el malestar emocional. Las adecuaciones en objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluación

deben ser pensadas como herramientas de inclusión y cuidado emocional, orientadas a garantizar el acceso al aprendizaje y a generar experiencias escolares exitosas y significativas.

Asesoramiento y acompañamiento a docentes

Desde el rol psicopedagógico, se propone fortalecer el acompañamiento a los docentes, brindando espacios de reflexión, orientación y co-construcción de estrategias pedagógicas. Este trabajo colaborativo permite revisar prácticas, repensar intervenciones y favorecer la construcción de climas emocionales positivos en el aula.

Trabajo con las familias y fortalecimiento del rol familiar

Se propone desarrollar espacios de orientación y acompañamiento a las familias como talleres, con el objetivo de favorecer la toma de conciencia sobre las dificultades de aprendizaje y su impacto emocional. Brindar información clara, accesible y despatologizante permite alinear expectativas, reducir la sobreexigencia y promover estrategias de acompañamiento que contemplen el bienestar emocional del niño. El trabajo conjunto familia–escuela resulta clave para sostener las intervenciones y garantizar coherencia entre los distintos contextos que el niño transita.

Intervenciones institucionales y construcción de redes de apoyo

Se propone promover intervenciones a nivel institucional, que favorezcan el trabajo en red entre psicopedagogos, docentes, equipos de orientación escolar y otros profesionales. La construcción de acuerdos institucionales, protocolos de intervención y espacios de intercambio permitiendo abordar las dificultades de aprendizaje desde una mirada colectiva, inclusiva y sostenida en el tiempo, priorizando el bienestar emocional de los niños.

Estas propuestas de intervención se orientan a fortalecer prácticas psicopedagógicas comprometidas con el derecho a aprender, promoviendo trayectorias escolares más flexibles, inclusivas y emocionalmente respetadas. Desde esta perspectiva, la Psicopedagogía reafirma su rol en la

construcción de dispositivos de intervención que reconozcan al niño como sujeto integral, favoreciendo aprendizajes significativos y experiencias escolares subjetivamente saludables.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5° ed). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Abarca, N. (2018). *La educación emocional en la escuela primaria argentina*.
- Abordaje de los aspectos emocionales de los niños trastornos del neurodesarrollo*. (2022). En F. Casares, Capitulo 7 (pág. 249).
- Ayres, A.J. (2005). *La integración sensorial y el niño*.
- Baquero, R. (2001). *De las dificultades de aprendizaje a las condiciones del aprender: Notas para una reconsideración*.
- Baquero, R. (2015). *Sujetos y aprendizaje escolar*.
- Bertella, M.Á. (2010). La mirada en la intervención educativa. *Revista digital de Educación y Desarrollo: Infancia y Familia*, 4(1), 1-13.
- Barahona Cruz, Y.M., Ramírez Andrade, M.L., Sanchez Mendez, J.J., Verdesoto Suárez, L.F. (2023).
- Basile, G., & Cappelletti, L. (2016). *La dimensión emocional en las prácticas educativas*.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*.
- Bisquerra, R. (2015). *Psicopedagogía de las emociones*.
- Bisquerra, R. (2015). *Educación emocional y bienestar*.
- Bleichmar, S. (2008). *La construcción del sujeto ético*.
- Caballero, C. (2017). *Estrategias de afrontamiento y bienestar emocional en contextos educativos*.
- Calmels, D. (2016). *El cuerpo cuenta: La presencia corporal en la formación docente*.
- Canitrot, R. (2011). *Trastornos del aprendizaje: Dislexia, discalculia, dispraxia*.

- Carabajal, C. I. (2024). *Emociones y Rendimiento en niños con Dificultades en el Aprendizaje*. [Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad de Flores (UFLO)].
- Carreño, C. A. (2022). Dificultades específicas del aprendizaje. Dislexia y Discalculia. En M. Agust Carreño(Ed), *Del consultorio al aula* (p. 23).
- Casares, F. (2022). Abordaje de los aspectos emocionales de los niños con trastornos del neurodesarrollo. En *Del consultorio al aula* (pág. 249).
- Casares, F. (2022). Abordaje de los aspectos emocionales de los niños con trastornos del neurodesarrollo. En M. e. Agust Carreño, *Del consultorio al aula* (pág. 234).
- Castorina, J. A., & Kaplan, C. V. (2003). *Las representaciones sociales de la inteligencia y el fracaso escolar*.
- Cerqueira Rodrigues, M.A (2022). Revisión sistemática sobre el desempeño de habilidades socioemocionales en estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista Psicología UNEMI*. Volumen 6, N° 011. 143 - 155. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp143-155p>
- Correa, N., & Pérez, L. (2019). Procesos de comparación social en el ámbito escolar y su impacto en la autoevaluación académica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 67–84.
- Cuervo, A., y Arango Tobón, O. (2019). La atención temprana en el desarrollo infantil: perspectivas y desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 17(2), 25-59.
- Delgado Palma, M.M, Piguave Delgado, K.M, Posligua Burgos, K.J, Palma Holguin, S.T (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la educación socioemocional. *Revista de Educación*.
- Del Río, M., & Mulas, F. (2019). Dificultades específicas del aprendizaje y repercusiones emocionales. *Revista de Neurología*, 68(S1), S53–S60.

- Díaz, M. (2020). *Autoconcepto académico de alumnos con y sin dificultades de aprendizaje* [Tesis de Licenciatura, Universidad Abierta Interamericana].
- Dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del aula regular. *Polo del Conocimiento*. (Edición núm. 80) Vol. 8, No 3. 2849-2860. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i3>
- Duek, C. (2019). *Subjetividades en la escuela: emociones, vínculos y aprendizajes*.
- Dueñas, G. (2018). *Infancias, diagnósticos y prácticas escolares*.
- Dussel, I. (2018). *Aprender y enseñar en la cultura digital*.
- Dubcovsky, M. (2004). *Autoestima y aprendizaje: un vínculo necesario*.
- Entrevista para profesionales de Psicopedagogía. *La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo: Aporte psicopedagógico*. <https://docs.google.com/forms/d/1ozALamGGYJO35as8UHWqaLgM0P31clCTvL9K18S7EQI/edit>
- Entrevista Docentes TFI. *La dimensión emocional en niños de educación primaria con dificultades específicas del aprendizaje y trastornos del neurodesarrollo: Aporte psicopedagógico*. https://docs.google.com/forms/d/1QsA6RiX4SuZksMKrBkhi5dh1_iMdKRYjk4yI_W3Jmf2M/edit?usp=drive_web&oid=105349972622430454126
- Fasciglione, L. B. (2019). *Conocer para neuroeducar en la neurodiversidad*.
- Fernández, A. (1991). *La inteligencia atrapada*.
- Fernández. (2000). *Los idiomas del aprendiente: análisis de las modalidades de enseñanza en contextos problemáticos*.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber: Psicopedagogía, propiciando autorías de pensamiento*.
- Fernández, A.M (2008). *La inteligencia atrapada: Las dificultades del aprender*.
- Fernandez Abascal, E.G. (2009). *Emociones y motivación humana*.

- Filidoro, N., y Siede, I. (2013). *Familias y escuelas: Estrategias para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Frigerio, G. (2012). *Palabras claves en educación y pedagogía*.
- Fundaneed. (2023). *Trastornos del neurodesarrollo: ¿Que son los trastornos del neurodesarrollo?*[PDF]<https://fundaneed.es/wp-content/uploads/2023/04/Que-son-los-trastornos-del-neurodesarrollo.pdf>
- García, S. C. (2019). *Aprendiendo desde la emoción*, 285-294.
- García Núñez, J. A., & Fernández, M. (2018). Dificultades motrices, autoestima y adaptación escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 12(2), 233–245.
- García Vidal, J. (1989). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje*.
- Garnica, M. E. (2024). *La Importancia de las Emociones en el Aprendizaje: Primer Ciclo de Escuela Primaria*. [Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía, Universidad de Flores (UFLO)].
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*.
- Granados, M.G, y Sánchez, D.V. (2023). *La educación emocional en la escuela primaria*. Producción Académica UCC.
- Hudson, D.(2003). *Dificultades específicas de aprendizaje y otros trastornos: Guía básica para docentes*.
- Janin, B. (2012). *Niños desatentos e hiperactivos: ADD, ADHD, ¿moda o patología?*
- Kaplan, C. (2018). *Emociones, sentimientos y educación*.
- Karol Dayana, A. J,Vigoa Escobedo Y. (2025). Intervención psicopedagógica en estudiantes con trastornos de aprendizaje. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"* Vol. 5, Núm. 3. 230-242.
- Kornblihtt, A., & Feldman, R. (2020). Neurodiversidad y educación: Aportes para una escuela inclusiva.
- Ley de Educación Nacional N°26.206. (2006). Boletín Oficial de la República Argentina.

- Ley simple: Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) (Ley N° 27.306). Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Lizárraga Ontiveros, A. S. (2022). Educar las Emociones para Favorecer el Aprendizaje. *Revista Formación Estratégica*, 4 (01), 93 - 108. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/58>
- López Espinoza, K.L (2023). El papel de las emociones en el aprendizaje: una mirada desde la perspectiva teórica. *Polo del Conocimiento*. (Edición núm. 85) Vol.8, No 8. 799-810. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i8>
- López Rosetti, D. (2021). *Equilibrio: Cómo pensamos, qué sentimos, cómo decidimos*.
- Luria, A.R. (1980). *Cerebro y lenguaje*.
- Manes, F., & Niro, M. (2014). *Usar el cerebro: Conocer nuestra mente para vivir mejor*.
- Márquez, M. D. (2019). *Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI*. 66-76.
- Marchesi, Á., Y Martín, E. (2002). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Guía de acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad y dificultades específicas del aprendizaje*.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Lineamientos para la inclusión educativa: Orientaciones para la atención de la diversidad*.
- Mite, D. Y. (2013). *Disortografía en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de bachillerato* [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/6055>
- Monserrat, M. (2018). *Emociones, aprendizaje y dificultades escolares*.
- Monserrat, S. (2018). *Emociones y aprendizaje escolar*.
- Monserrat, A. (2018). *Afectividad y aprendizaje en el contexto escolar*.
- Muller, M. (2011). *Psicopedagogía de los vínculos escolares*.

- Muñoz, E., & Ocampo, D. (2021). Escuela inclusiva, participación y autopercepción en el TEA. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 22–38.
- Nicastro, S. (2019). *Incluir es poder preguntarse dónde está el otro*. Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión* (CIE-11). Recuperado de <https://icd.who.int/browse11>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) y Cepal. (1997). *Salud, equidad y transformación productiva en América Latina y el Caribe*. OPS.
- Owens, R.E., Jr. (2003). *Desarrollo del lenguaje: una introducción* (5ª ed.)
- Paín, S. (1985). *Estructuras cognitivas y procesos de aprendizaje*.
- Paín, S. (1990). *Subjetividad y aprendizaje*.
- Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L., & Rubiales, J. (Marzo de 2018). *Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje*, págs. 55-64.
- Panighini, S. (2021). *Neurodesarrollo y clínica infantil: Desafíos actuales*.
- Pearson. (2017). *Una forma diferente de aprender*.
- Peralta, M. (2017). *Intervención temprana y desarrollo infantil: fundamentos y estrategias pedagógicas*.
- Perpiñan Guerras, S. (2009). *La familia y el trastorno del desarrollo. Diagnóstico, comprensión, reacción, impacto emocional*. En S. Perpiñan (Ed). *Atención temprana y familia: como intervenir creando entornos componentes*.
- Piro, M. C. (2017). *El autismo*.
- Ponce Aguilar, E.E., Perero Alonzo, V.E., Cedeño Escobar, M.R., Lucas Flores, Y.A. (2020). La psicopedagogía en el estado emocional. *Polo del Conocimiento*. 5 (07), 371-387. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1524>
- Poncela, A. M. (2019). *Educación: competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios*. 51-66.

- Portellano Perez, J.A. (2014). *La disgrafía: Concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura* (9ª ed.rev). Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). (2017). Resolución N° 1664/2017. Sistema de Información Normativa y Documental Malvinas Argentinas.
- Pulido Acosta, F., y Herrera Clavero, F. (2017). LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459551482004>
- Quevedo Álava R.A, Corrales Moreno L.A, Palma Delgado G.M, Mendoza Suarez G.M, Barcia Briones M.F
La orientación psicopedagógica en el estado emocional de los estudiantes en el ámbito educativo (2020). *Pol. Con.* (Edición núm. 47) Vol. 5, No 07, 685-704.
- Ríos, S., y Castillo, F. (2021). *La inclusión escolar: representaciones de docentes de nivel primario*. Repositorio Institucional de la UNSAM.
- Rivas Torres, R.M., y Fernández Fernández, P. (2004). *Dislexia, disortografía y disgrafía*.
- Riviere. Á. (2001). *El desarrollo del autismo: Comprensión y explicación*.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*.
- Ruiz Pérez, L. M. (2015). *Competencia motriz, autoestima y desarrollo emocional en la infancia*.
- Salcedo de la Fuente R., Herrera Carrasco L, Illanes Aguilara L, Poblete Valderrama F y Rodas Kürten V. (2023). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*. 253-271.
- Sanchez Cruz, L., Valarezo Encalada, C. M., Martinez Paredes, G.B., y Sanchez Artigas, R. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Humbaló, Ecuador. *Correo Científico Médico*, 25(3).<https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/3965>
- Salcedo de la Fuente, R., Herrera Carrasco, L., Illanes Aguilar, L., Poblete Valderrama, F., y Rodas Kurten, V (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de Estudio y Experiencias en Educación* (REXE), 23(51), 253 - 271. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>

- Sánchez, E. G. (2018 - 2019). TRABAJO FIN DE GRADO MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA. *Cómo influyen las emociones en el proceso de aprendizaje*, 1-75.
- Schlemenson, S. (2011). *Psicopedagogía: teoría, clínica e intervención*.
- Senger, M.V., Escalante, M.B., y De Marco, N. (2024). *Hablemos sobre inclusión educativa en la formación docente*.
- Shulman, M., & Rabinowicz, A. (2018). *Cerebro y aprendizaje: Una mirada desde las neurociencias*.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Objetos de conocimiento y de intervención en las políticas educativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2018). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío institucional*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Torresi, S. (2025). *La discalculia*. Organización Internacional Dislexia y Familia (DISFAM). Recuperado de <https://disfam.org/documentacion/>.
- UNICEF. (2024). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas*.
- Untoiglich, G. (2017). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*.
- Untoiglich, G. (2017). *Niños en peligro, escuela en crisis*.
- Videla, A. (2022). *Único. Del autismo a la neurodiversidad* (3.ª ed.).
- Visca, J. (1992). *La Epistemología Convergente y el diagnóstico psicopedagógico*.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*.