

En Segundo Grado Tejiendo La “Cuerda De Lectura”: Estrategias Inclusivas Para Superar Dificultades De Lectoescritura

Willian Alarcón Cruz¹; Erika Ramón Serrano¹; Jeidy Alejandra Muriel Aguirre^{1(*)}

walarcon@unbosque.edu.co - 0009-0003-3734-0180

eramon@unbosque.edu.co - 0009-0009-7721-8669

jmuriela@unbosque.edu.co - 0009-0002-3098-3397

*1Magister en Educación Inclusiva e Intercultural. Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia.
Estudiantes e investigadores.*

Resumen: Este artículo propone investigar cómo las dificultades de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado pueden abordarse eficazmente a través de entornos educativos inclusivos que respondan a las necesidades individuales. El objetivo fue proponer estrategias de enseñanza inclusivas para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura en un colegio privado de Cota, Cundinamarca. Este proceso se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa con un enfoque sociocrítico y un modelo de investigación-acción, para este fin, los datos se recolectaron mediante entrevistas, diarios de campo, observaciones y análisis de documentos. Los hallazgos destacaron dificultades en la lectura, así como falta de prácticas inclusivas, deficiencias en la formación docente y limitada participación familiar. Finalmente, el artículo concluye que es necesario transformar las prácticas pedagógicas, fortalecer la formación docente y promover el apoyo familiar para crear ambientes educativos que valoren la diversidad y promuevan el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en todo el estudiantado.

Palabras clave: Lectura, escritura, dificultades, prácticas pedagógicas,

Recibido: 7 de mayo de 2025. Aceptado: 28 de noviembre de 2025

Received: May 7th, 2025. Accepted: November 28th, 2025

WEAVING THE “READING ROPE”: INCLUSIVE STRATEGIES TO OVERCOME READING AND WRITING DIFFICULTIES IN SECOND GRADE

Abstract: This article proposes to investigate how reading and writing difficulties in second-grade students can be effectively addressed through inclusive educational environments that respond to individual needs. The aim was to propose inclusive teaching strategies to improve literacy learning in a private school in Cota, Cundinamarca. This process was carried out through a qualitative methodology with a sociocritical approach and an action-research model. For this purpose, data was collected through interviews, field journals, observations, and document analysis. The findings highlighted difficulties in reading, as well as a lack of inclusive practices, deficiencies in teacher training, and limited family involvement. Finally, the article concludes that it is necessary to transform pedagogical practices, strengthen teacher training, and promote family support to create educational environments that value diversity and promote the development of reading and writing skills for all students.

Keywords: Reading, writing, difficulties, pedagogical practices.

1. INTRODUCCIÓN

Las dificultades de aprendizaje en lectoescritura representan uno de los desafíos más significativos en la educación primaria, impactando el rendimiento académico de los estudiantes, su desarrollo integral y limitando sus oportunidades futuras. Como sostienen Reinoso et al., (2024) un niño con dificultades en lectoescritura ve comprometida su capacidad para comprender y procesar la información escrita, lo que repercute directamente en su desempeño en todas las áreas del conocimiento. Este dominio fundamental de habilidades comunicativas constituye la base sobre la cual se construyen el pensamiento crítico y la capacidad de análisis (García-Duque, 2020; Aceldó, 2023).

La presente investigación se desarrolla en un colegio privado en Cota, Cundinamarca. A pesar de contar con recursos económicos favorables (su población principalmente son estudiantes pertenecientes al estrato socioeconómico 4 en adelante), se ha identificado una situación preocupante en los alumnos de segundo grado, quienes experimentan dificultades significativas en el desarrollo de sus habilidades lectoescritoras. Esta problemática se intensifica debido a la ausencia de entornos educativos inclusivos dentro de la institución, ya que como están diseñados actualmente no responden a las necesidades de aprendizaje diversas, como se detalla en el transcurso de este estudio.

La metodología empleada responde a un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma sociocrítico y utilizando un diseño del tipo investigación-acción. La recolección de información se realizó mediante un enfoque múltiple a través de

instrumentos (entrevistas semiestructuradas diarios de campo, observación estructurada y análisis documental) que permitieron una triangulación efectiva de los datos.

El artículo se estructura presentando primero un marco teórico sobre entornos educativos inclusivos y dificultades de aprendizaje en lectoescritura, seguido por el marco metodológico que detalla el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción adoptados. Posteriormente, se analizan los resultados obtenidos y se proponen estrategias didácticas específicas para fomentar entornos educativos inclusivos que favorezcan el desarrollo de competencias lectoescritoras. Finalmente, se incluye un banco de actividades como recurso práctico para docentes, padres y estudiantes, orientado a la implementación efectiva de las estrategias propuestas (ver Anexo).

Finalmente, este estudio resaltó la importancia de la formación docente en el manejo de la diversidad en el aula y en la implementación de estrategias inclusivas, entendiendo que al proporcionar herramientas y conocimientos a los educadores, se fortalece su capacidad para crear ambientes de aprendizaje más equitativos y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes.

Pregunta problema: ¿Cómo influyen los entornos educativos inclusivos en el mejoramiento de las dificultades de aprendizaje en la enseñanza de la lectoescritura en niñas y niños de segundo de primaria en un colegio privado de Cota, Cundinamarca?

Objetivo general: Proponer estrategias didácticas con base en los entornos educativos inclusivos para el mejoramiento de las dificultades de aprendizaje en la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas del grado segundo de primaria en un colegio privado ubicado en Cota, Cundinamarca.

Objetivos específicos:

- Identificar las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura en niños de un colegio privado ubicado en Cota, Cundinamarca.
- Analizar las prácticas pedagógicas actuales de los docentes de grado segundo en relación con la lectoescritura.
- Diseñar estrategias didácticas para el mejoramiento de la lectoescritura que fomenten entornos educativos inclusivos.

2.DESARROLLO DEL ARTÍCULO

Antecedentes y estado del arte

El campo de las dificultades de aprendizaje en lectoescritura ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, al ser un área de conocimiento en constante desarrollo. El concepto de “compromiso lector”, desarrollado por Guthrie y Wigfield (2000), destaca la importancia que tienen la motivación y el compromiso de los estudiantes en el desarrollo de habilidades lectoescriturales, especialmente cuando se trabaja en contextos inclusivos, permitiendo comprender que el aprendizaje de la lectoescritura trasciende los aspectos puramente cognitivos para incorporar dimensiones actitudinales y emocionales.

Desde una perspectiva más estructural, el modelo de “cuerda de lectura” propuesto por Scarborough (2001), también conocido como “modelo de cuerda trenzada”, ofrece una explicación comprehensiva sobre la complejidad inherente al proceso lector. Este modelo postula que la lectura efectiva surge del entrelazamiento de múltiples habilidades que, trabajando de forma coordinada, posibilitan la fluidez lectora; su valor principal radica en que permite identificar cómo deficiencias específicas en una o varias de estas habilidades pueden manifestarse como dificultades de lectura, incluso cuando no existe un trastorno formalmente diagnosticado.

Así como la interrelación lectura-escritura ha sido explorado por Abbott et al., (2010) quienes demuestran que las dificultades en una de estas áreas inevitablemente afectan el desarrollo de la otra, esta perspectiva subraya la necesidad de implementar intervenciones educativas que aborden ambas habilidades de manera integrada, reconociendo su interdependencia. En esta misma línea, Snow et al. (2015) destacan que las dificultades en lectoescritura se manifiestan dentro de un espectro amplio que abarca desde problemas leves y transitorios hasta desafíos persistentes, enfatizando que factores contextuales como el entorno sociocultural, las oportunidades de aprendizaje y las experiencias tempranas con el lenguaje, influyen decisivamente en el desarrollo de estas habilidades.

En este sentido, Rasinski (2016) destaca que dificultades en la fluidez lectora, como la lectura lenta y difícil, afectan negativamente la comprensión y el disfrute de los textos, repercutiendo en todas las áreas académicas, su investigación subraya la necesidad de

intervenciones que mejoren la automaticidad en el reconocimiento de palabras y la prosodia. En cuanto a los modelos de intervención, el enfoque de Respuesta a la Intervención (RTI) de Fuchs y Fuchs (2006) ofrece un marco estructurado para identificar y apoyar a estudiantes con dificultades de aprendizaje, permitiendo evaluar la eficacia de las estrategias en lectoescritura. Para crear entornos inclusivos, Spratt y Florian (2013) defienden un enfoque pedagógico que extienda los recursos y prácticas a todos los estudiantes, evitando la segregación de aquellos con dificultades. Asimismo, Booth y Ainscow (2015), a través de su "Índice de Inclusión", brindan una herramienta práctica para evaluar y mejorar las prácticas inclusivas en las instituciones educativas. Finalmente, Tomlinson (2017), desde la perspectiva de la diferenciación instructiva, aboga por diversificar las estrategias pedagógicas para atender la variabilidad en las necesidades de los estudiantes, especialmente en el área de la lectoescritura, y optimizar su potencial. En el ámbito tecnológico, Graham et al., (2017) han explorado el impacto de las herramientas digitales en el aprendizaje de la lectoescritura, ofreciendo nuevas perspectivas sobre cómo estas pueden tanto facilitar como, en algunos casos, obstaculizar el desarrollo de estas habilidades fundamentales. Más recientemente, Ainscow (2020) ha propuesto un marco conceptual que enfatiza la importancia de crear culturas, políticas y prácticas inclusivas en las escuelas, destacando cómo los entornos inclusivos benefician a todos los estudiantes, incluidos aquellos con dificultades en lectoescritura, al promover un sentido de pertenencia y participación activa en el proceso educativo.

Adicionalmente, al revisar la producción científica sobre trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura, se identifican dos vertientes principales, una centrada en la dislexia y su impacto en el procesamiento lingüístico, junto con investigaciones sobre educación inclusiva y los desafíos docentes asociados y otra que enfatiza la importancia de la capacitación docente y el uso de estrategias didácticas innovadoras, como el método global y la implementación de tecnologías educativas (Gallegos & Ríos, 2023; Ramos, 2015). La integración de las perspectivas anteriores plantea la necesidad de un enfoque multidimensional que combine estrategias pedagógicas adaptadas, apoyo emocional y un ambiente educativo inclusivo. Asimismo, se evidencia que la detección temprana y la intervención oportuna resultan cruciales para obtener resultados favorables a largo plazo. La literatura también destaca el papel fundamental del apoyo familiar en el proceso de lectoescritura y la necesidad de fortalecer la formación docente para gestionar eficazmente la diversidad en el aula (Castiblanco & Gómez, 2019; Laguillo-Rebolledo et al., 2023; Reinoso et al., 2024).

No obstante, hay que señalar que existe una carencia significativa de investigaciones que aborden conjuntamente las dificultades de lectoescritura y la inclusión educativa, lo que señala la urgencia de profundizar en esta área específica. Es así que, para comprender y abordar eficazmente estas dificultades dentro de un marco inclusivo, resultan fundamentales el enfoque multidimensional, la detección temprana, la capacitación docente especializada y la implementación de estrategias didácticas innovadoras que contribuyan al desarrollo

óptimo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (López, 2022).

Fundamentación Teórica

Entornos Educativos Inclusivos

Se entiende como un enfoque educativo que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, independiente de características, condiciones o capacidades específicas, este paradigma se fundamenta en el reconocimiento de que cada persona posee habilidades, necesidades y ritmos de aprendizaje únicos, ante los cuales el sistema educativo debe adaptarse, en lugar de esperar que sean los estudiantes quienes se ajusten a un modelo estandarizado y homogeneizante. Es fundamental comprender que la educación inclusiva va más allá del ejercicio de integración física de estudiantes con dificultades en el aula, según el Ministerio de Educación Nacional (2022) implica una transformación importante del sistema educativo en todos sus niveles, desde las políticas institucionales hasta las prácticas cotidianas en el aula. Su objetivo principal consiste en eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante, con base en una cultura de respeto, valoración y celebración de la diversidad.

La evolución histórica del concepto de entornos educativos inclusivos está fuertemente vinculada a la transformación en la comprensión social, educativa de la diversidad y la discapacidad, este proceso es largo y complejo, ha estado marcado por cambios paradigmáticos en las nociones sobre educación y derechos humanos. El concepto ha tenido una rápida evolucionado principalmente desde la segunda mitad del siglo XX: durante las

décadas de 1960-1970 predominó un enfoque centrado en la integración, principalmente de estudiantes con discapacidades; en el período 1980-1990 se transitó hacia una mirada más amplia de inclusión, reconociendo la diversidad más allá de las discapacidades, ya en el siglo XXI, las investigaciones se han orientado hacia la consolidación de la educación inclusiva como derecho humano fundamental, alineándose con los principios promulgados por la UNESCO (Chavesta et al., 2024).

Dificultades de aprendizaje en lectoescritura

Es necesario establecer una clara diferenciación entre los trastornos específicos del aprendizaje y las dificultades de aprendizaje en lectoescritura, términos que frecuentemente se emplean como sinónimos sin serlo. Los trastornos específicos del aprendizaje (como la dislexia, la disgrafía y la disortografía) constituyen condiciones neurológicas caracterizadas por un patrón persistente de dificultades en el aprendizaje y utilización de habilidades académicas fundamentales, como la lectura, la escritura y el cálculo. Estos trastornos se encuentran clasificados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), tienen un origen neurobiológico, presentan carácter crónico y requieren un diagnóstico e intervención especializados (Asorey & Fernández, 2014).

Por otro lado, las dificultades de aprendizaje en lectoescritura comprenden problemas que pueden manifestarse de manera transitoria o permanente, sin estar necesariamente asociados a un trastorno específico, estas dificultades pueden evidenciarse en una lectura lenta y

dificultosa o en problemas para reconocer palabras similares (Fernández, 2022). A diferencia de los trastornos, estas dificultades pueden atribuirse a diversos factores, entre ellos: problemas atencionales, insuficiente exposición a materiales de lectura, estrategias de enseñanza inadecuadas, entre otros. Generalmente, estas dificultades suelen ser más susceptibles de mejora mediante intervenciones pedagógicas oportunas y adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante (Reinoso et al., 2024).

Investigadores como Laguillo-Rebolledo et al. (2023) y Sanmartín et al. (2023) identifican como características comunes a estas dificultades las siguientes: a) lectura lenta y difícil; b) problemas en el reconocimiento de palabras familiares; c) dificultades en el deletreo correcto; d) obstáculos para expresar ideas por escrito de manera clara y organizada; e) evitación de actividades que involucren lectura o escritura; f) fatiga rápida durante tareas lectoescriturales; g) limitaciones en la memoria a corto plazo para información verbal; h) complicaciones para seguir instrucciones complejas.

La lectura lenta y difícil se caracteriza por la ausencia de fluidez y automatización en los procesos de decodificación y reconocimiento de palabras, los estudiantes que presentan esta dificultad suelen leer de manera difícil, silábica y extremadamente lenta, lo que obstaculiza su comprensión efectiva de los textos. Esta problemática surge porque no han logrado desarrollar habilidades de reconocimiento y procesamiento automático de palabras, competencias que normalmente se adquieren mediante la práctica constante y la exposición regular a material de lectura. Entre las causas más frecuentes de esta dificultad se incluyen: deficiencias

en el desarrollo de la conciencia fonológica (habilidad para segmentar y manipular los sonidos del lenguaje), limitaciones en la velocidad de procesamiento informativo, estrategias de enseñanza lectora inadecuadas o insuficientes, y escasez de oportunidades prácticas en actividades lectoras (Sanmartín et al., 2023). Las consecuencias de esta dificultad se manifiestan en bajo rendimiento académico, frustración y desmotivación hacia la lectura, y obstáculos para comprender y asimilar contenidos en diversas asignaturas.

Por otra parte, las dificultades para reconocer palabras similares se refieren a los problemas que experimentan algunos estudiantes para diferenciar y discriminar adecuadamente palabras con patrones ortográficos o fonológicos semejantes, generándoles confusiones y errores durante la lectura o escritura. Estas dificultades pueden atribuirse a múltiples factores, siendo los más comunes las deficiencias en el desarrollo del procesamiento visual y auditivo, dominio insuficiente de las reglas de correspondencia grafema-fonema, limitada exposición a actividades que fomenten la conciencia ortográfica, y problemas de memoria a corto plazo para retener y distinguir patrones visuales de palabras (Ibarbo et al., 2024). Las consecuencias de esta dificultad se traducen en errores frecuentes de lectura, escritura y deletreo, con repercusiones negativas en el rendimiento académico, particularmente en materias que demandan habilidades lectoescriturales.

Es importante enfatizar que tanto la lectura lenta y difícil como los problemas en el reconocimiento de palabras similares constituyen desafíos susceptibles de ser abordados y

superados mediante intervenciones pedagógicas oportunas y adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante, para lo cual es necesario implementar estrategias didácticas orientadas a fortalecer habilidades fonológicas, de decodificación, fluidez y conciencia ortográfica.

En la década de 1980, Keith Stanovich introdujo el concepto del “efecto Mateo” en la lectura, describiendo cómo los lectores que inician con dificultades tienden a rezagarse progresivamente, mientras que los buenos lectores mejoran constantemente, esto hace patente cómo las dificultades iniciales en lectura pueden persistir y agravarse si no reciben intervención adecuada (Lozano, 2018). Más recientemente, investigadoras como Maryanne Wolf han profundizado en la neurociencia lectora, en su obra “*Proust and the squid: The story and science of the reading brain*” (2007), explora cómo el cerebro aprende a leer y por qué algunos individuos encuentran este proceso más desafiante que otros, incluso sin diagnóstico formal de dislexia (Coghi, 2021).

La lectura lenta y dificultosa ha sido estudiada por diversos investigadores, incluyendo a Paula Tallal, quien ha explorado la relación entre el procesamiento auditivo rápido y las habilidades lectoras, sus estudios demuestran que numerosos niños con dificultades lectoras presentan problemas para procesar sonidos que cambian rápidamente, lo que puede afectar su capacidad para desarrollar habilidades fonológicas sólidas. Respecto a la dificultad para reconocer palabras similares, esta problemática está vinculada con lo que se conoce como “conciencia fonológica”, concepto desarrollado principalmente por Linnea

Ehri, quien ha propuesto una teoría de fases en el desarrollo lector, donde la capacidad de distinguir entre palabras semejantes resulta crucial para transitar de la lectura por reconocimiento visual a una lectura más fluida y automatizada (Díez & Gutiérrez, 2020).

También merece mención el trabajo de Joseph Torgesen, investigador sobre prevención y tratamiento de dificultades lectoras, quien señaló la importancia de la intervención temprana y la necesidad de desarrollar programas de instrucción intensiva para apoyar a estudiantes con dificultades lectoras, incluso cuando no cumplen criterios para un diagnóstico formal de dislexia (Díez & Gutiérrez, 2020).

Es fundamental señalar que estas dificultades lectoras frecuentemente se abordan en el marco de la “Respuesta a la Intervención” (RTI, por sus siglas en inglés), enfoque desarrollado en la década de 2000, este modelo, promovido por investigadores como Douglas Fuchs y Lynn Fuchs, entre otros, propone un sistema de intervención escalonado para identificar y asistir a estudiantes con dificultades de aprendizaje antes de que estas se agraven (Jiménez & Tacha, 2019).

Marco conceptual

Para comprender adecuadamente los entornos educativos inclusivos, Booth y Ainscow (2015) los definen como espacios de aprendizaje adaptados para atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o dificultades. Posteriormente, Ainscow (2020) amplía esta conceptualización, enfatizando que la inclusión educativa implica la eliminación sistemática de barreras para el aprendizaje y la

participación, promoviendo la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes sin excepción.

Respecto a las dificultades de aprendizaje en lectoescritura, Fletcher et al. (2006) las conceptualizan como obstáculos que experimentan algunos estudiantes durante el proceso de adquisición y desarrollo de habilidades lectoras y escriturales, las cuales pueden manifestarse diversamente sin estar necesariamente asociadas a trastornos específicos, como ocurre con la dislexia. Snow et al. (2015) complementan esta perspectiva subrayando que estas dificultades pueden ser transitorias o persistentes y están influenciadas por múltiples factores, incluyendo el entorno educativo.

El modelo de “cuerda de lectura” o “cuerda trenzada” desarrollado por Hollis Scarborough (2001) ha influido significativamente en la comprensión del desarrollo lector. Mediante la metáfora de una cuerda, ilustra cómo múltiples habilidades se entrelazan para conformar la capacidad lectora experta. Esta cuerda comprende dos hebras principales: el reconocimiento de palabras (integrando conciencia fonológica, decodificación y reconocimiento visual) y la comprensión del lenguaje (abarcando conocimiento contextual, vocabulario, estructuras lingüísticas, razonamiento verbal y conocimiento literario). Este modelo resulta particularmente útil para comprender las dificultades lectoras, permitiendo identificar qué componentes específicos pueden estar debilitados en cada lector.

En cuanto a la escritura, Berninger y Abbott (2010) han contribuido significativamente a la comprensión de sus procesos y desarrollo en la población

infantil. Su trabajo se centra en el modelo de “escritura simple”, que desglosa esta habilidad en componentes fundamentales y analiza sus interacciones y evolución temporal, destacando tres procesos esenciales: planificación (generación y organización de ideas), transcripción (producción física del texto) y revisión (evaluación y modificación textual). Estos investigadores también han explorado la interrelación entre lectura y escritura, señalando que, aunque estas habilidades están conectadas, no constituyen simples imágenes especulares, lo que subraya la necesidad de instrucción específica y diferenciada en ambas áreas.

De acuerdo a esto, para la enseñanza lectoescritural en entornos inclusivos, Tomlinson (2017) propone la diferenciación instructiva como enfoque efectivo, adaptando contenido (qué se enseña), proceso (cómo se enseña) y producto (cómo los estudiantes demuestran su aprendizaje) según necesidades individuales, y sugiere que los docentes pueden diferenciar presentando ideas diversas, utilizando materiales variados o ajustando la complejidad según requerimientos estudiantiles. Para el proceso, recomienda diversificar actividades, temporalización y niveles de apoyo; respecto al producto, propone ofrecer múltiples formas para demostrar comprensión y habilidades. Este enfoque resulta pertinente en contextos de enseñanza lectoescritural inclusiva, permitiendo adaptar la instrucción a diversas necesidades y estilos de aprendizaje.

En el contexto específico del segundo grado de primaria, Jeanne Chall (1983) señala que esta etapa resulta crucial para el desarrollo lectoescritural, pues los estudiantes transitan desde “aprender a leer” hacia “leer para aprender”. Esta

transición requiere apoyo adecuado en entornos educativos inclusivos, garantizando que todos los estudiantes desarrollen habilidades necesarias para progresar desde la decodificación básica hacia la comprensión y aprendizaje mediante la lectura. De otra parte, Ehri (2005) enfatiza la importancia de este período para consolidar el reconocimiento automático de palabras y desarrollar estrategias comprensivas más sofisticadas. Su teoría de fases del desarrollo lector (pre-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa y alfabética consolidada) resulta particularmente relevante para estudiantes de segundo grado, quienes típicamente transitan entre las fases alfabética completa y consolidada, comprender estas fases ayuda a los educadores a identificar dificultades específicas y diseñar intervenciones apropiadas (Canales, 2022).

Finalmente, acerca del rol docente en entornos educativos inclusivos, Florian y Spratt (2013) argumentan que la pedagogía inclusiva trasciende la acomodación de estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares y proponen un enfoque que reconoce y celebra la diversidad como característica normal y valiosa de todos los grupos estudiantiles, sugiriendo que los docentes deben abandonar prácticas que etiquetan o determinan capacidades estudiantiles para adoptar estrategias que extiendan lo ordinariamente disponible para todos. En el contexto lectoescritural, esto implica proporcionar múltiples vías de acceso al contenido, permitir diversos modos expresivos y ofrecer múltiples niveles de compromiso textual, beneficiando así al conjunto del alumnado, no exclusivamente a quienes presentan necesidades especiales identificadas.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo dentro del paradigma sociocrítico, utilizando un diseño de investigación-acción (IA) para comprender las experiencias de estudiantes con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y las prácticas pedagógicas de los docentes involucrados, pues según Hernández-Sampieri (2014), este enfoque permite explorar los fenómenos en su contexto natural, identificar los significados de los datos recolectados y desarrollar una visión integral del problema, abriendo paso a posibles soluciones. Por su parte, el paradigma sociocrítico, proporcionó el marco filosófico y epistemológico necesario para comprender y describir las dificultades en lectoescritura, fomentar la autorreflexión crítica y promover la transformación de las estructuras sociales que inciden en el aprendizaje (Alvarado y García, 2008).

La investigación-acción se seleccionó como diseño metodológico al permitir que todos los participantes se involucren activamente en el proceso, reflexionen sobre su propia práctica y generen cambios significativos en el entorno educativo (Kemmis y McTaggart, 1988). Los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, característicos de la IA, facilitan la implementación y evaluación de estrategias innovadoras para abordar las dificultades de aprendizaje en lectoescritura, promoviendo una mejora continua en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, la investigación se llevó a cabo con 22 estudiantes del grado “segundo C” en un colegio privado de Cota (Cundinamarca) y dos docentes de enseñanza en lectoescritura, para realizar

está selección se realizó un mapeo de las dificultades en los procesos de lectoescritura y la necesidad de aplicar estrategias inclusivas. Asimismo, para obtener una visión integral, se empleó una recolección cualitativa multimodal que incluyó entrevistas semiestructuradas a los docentes, con el fin de explorar sus percepciones, experiencias y estrategias en un contexto inclusivo, abordando aspectos como adaptaciones curriculares y métodos de diferenciación.

Por otra parte, se utilizó el diario de campo como herramienta de observación para registrar en tiempo real las prácticas pedagógicas, con énfasis en las estrategias inclusivas, el manejo de la diversidad y las adaptaciones docentes, lo que permitió documentar reflexiones y ajustes realizados durante la enseñanza. También se optó por aplicar un análisis documental de las planificaciones de clase y una observación estructurada de los 22 estudiantes, con el fin de evaluar la integración de principios inclusivos, el diseño de actividades para la lectoescritura y detectar dificultades específicas en lectura y escritura, así como su interacción con distintos tipos de textos.

Finalmente, los datos se analizaron mediante un enfoque de análisis temático, basado en categorías, subcategorías y unidades de análisis definidas previamente, de este modo, se abordaron las dificultades referentes a lectoescritura desde la lectura y la escritura y se examinaron los entornos educativos inclusivos considerando infraestructura, recursos, accesibilidad y formación docente. Posteriormente, para asegurar la validez y confiabilidad, se aplicó una triangulación metodológica, así como validación con los participantes, este proceso permitió una comprensión profunda de las prácticas pedagógicas y

dificultades de aprendizaje, sentando las bases para diseñar estrategias didácticas que promuevan la inclusión y mejoren el aprendizaje.

4.CONCLUSIONES O DISCUSIONES

Análisis de resultados

Los hallazgos revelan dos categorías principales de dificultades tales como las relacionadas con la lectura y las asociadas con la escritura, en cuanto a la lectura, se identificaron tres dimensiones problemáticas, tales son la decodificación lenta, baja comprensión lectora y falta de fluidez, durante las observaciones, en el aula se documentó que los estudiantes “omiten palabras, anteponen letras por confusión y la revisión constante no mejora significativamente esta dificultad”. Este fenómeno concuerda con los planteamientos de Fletcher et al. (2006), quienes señalan que las dificultades en lectoescritura pueden manifestarse de manera transitoria o persistente dependiendo de la intervención educativa implementada.

Por su parte, los docentes participantes indicaron que muchos estudiantes presentan problemas para reconocer palabras con rapidez, lo que compromete su fluidez lectora, como expresó un docente: “Cuando el niño lee, identifico su pronunciación, entonación y escritura; de esa manera, analizo si hay una debilidad o una dificultad de aprendizaje”. Esta observación concuerda con el modelo de la “cuerda de lectura” (Scarborough, 2001), que sugiere que la fluidez lectora depende de la integración efectiva de múltiples habilidades, como la decodificación automatizada y la comprensión.

Otro hallazgo significativo fue la dificultad que experimentan los estudiantes en la segmentación de palabras y la asociación entre sonidos y grafemas. Por ejemplo, los registros del diario de campo señalan que “muchos niños tienen que releer varias veces las mismas frases para comprender el significado, lo que retrasa su avance en la lectura”. En este extracto se reconocen los postulados de Ehri (2005), quien enfatiza la importancia de consolidar la fase alfabética total como requisito para desarrollar una lectura fluida y comprensiva.

Adicionalmente, la investigación también reveló aspectos motivacionales que inciden en el proceso lector, es así como las encuestas a padres evidenciaron una tendencia de los niños a evitar la lectura o mostrar desinterés hacia ella, por ejemplo, un padre confesó: “Mi hijo solo lee cuando se le exige, pero no lo disfruta y rápidamente pierde el interés”, insinuando así que hay factores como la motivación intrínseca y las estrategias de refuerzo en el entorno familiar juegan un papel crucial en el desarrollo de la competencia lectora.

En relación con la escritura, los resultados permitieron identificar tres principales dificultades como errores ortográficos persistentes, escritura ilegible y problemas en la estructuración de ideas, así como el análisis de los cuadernos puede dejar en evidencia confusiones frecuentes entre letras visualmente similares, como “b/d” y “p/q”. Por su parte, un docente expresó que los estudiantes enfrentan “una barrera invisible entre el pensamiento y su expresión gráfica”, lo cual es respaldado por el modelo de Berninger y Abbott (2010), que conceptualiza la escritura como un proceso interrelacionado de planificación, transcripción y revisión. Las observaciones de clase confirmaron dificultades al copiar del tablero y realizar

dictados, además de la tendencia de los niños a evitar tareas de escritura extensas, esto refleja una falta de automatización en el proceso de escritura. Esta situación no es ajena a la teoría, pues coincide con los estudios de Tomlinson (2017), los cuales subrayan la importancia de estrategias de diferenciación instruccional para atender la diversidad en el aula, además de revelar factores contextuales, como la carencia de estrategias pedagógicas inclusivas, reflejada en las entrevistas donde los docentes mencionaron que las prácticas no siempre responden a las necesidades individuales.

En segundo lugar, emergió como factor relevante la necesidad de capacitación docente especializada. Los profesores manifestaron requerir mayor formación en metodologías de enseñanza diferenciada. Como expresó uno de ellos: “Si las dificultades persisten, debemos plantear estrategias más amplias”. Otros fueron más explícitos respecto a esta carencia: “Se nos pide que implementemos estrategias inclusivas, pero no hemos recibido la formación adecuada para ello”. Esta situación reafirma los planteamientos de Tomlinson (2017) sobre la importancia de preparar a los docentes para adaptar contenidos y metodologías según las necesidades específicas de cada estudiante.

Finalmente, la investigación identificó la limitada participación familiar como un factor determinante en las dificultades de lectoescritura, las encuestas revelaron que muchos padres carecen de estrategias efectivas para apoyar el aprendizaje en el hogar. Un padre señaló: “Mi hijo evita leer en casa, y cuando lo hace, se frustra rápidamente”. Otro expresó: “No sé cómo ayudarlo con sus problemas de escritura, solo le digo que

practique más". Estos testimonios reafirman la importancia crítica del entorno familiar en el desarrollo de competencias lectoescritoras y subrayan la necesidad de establecer mecanismos de orientación y acompañamiento a las familias para que puedan convertirse en aliados efectivos del proceso educativo.

Conclusiones

En relación con el primer objetivo específico, se logró identificar con precisión las principales manifestaciones de las dificultades de aprendizaje en lectoescritura, es así como los hallazgos revelaron un panorama complejo en el que los estudiantes presentan desafíos significativos tanto en lectura como en escritura. En el ámbito de la lectura, se evidenciaron tres dimensiones fundamentales de dificultad tales como la decodificación lenta e imprecisa de palabras, caracterizada por confusiones entre letras visualmente similares (b/d, v/t, s), los problemas de comprensión lectora, manifestados en una desconexión entre la expresión oral y escrita y la falta de fluidez lectora, observable en una lectura entrecortada y discontinua que interrumpe constantemente la comprensión. En cuanto a la escritura, se identificaron errores ortográficos persistentes como omisiones, sustituciones y adiciones arbitrarias de letras, dificultades en la grafomotricidad evidenciadas en una escritura ilegible, y problemas en la composición escrita que se manifiestan en la dificultad para estructurar ideas de manera coherente.

Con respecto al segundo objetivo específico, la investigación permitió analizar los factores contextuales que inciden en las dificultades mencionadas, al respecto se identificaron tres aspectos clave, en primer lugar, la ausencia de

estrategias inclusivas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, en segundo lugar, la falta de capacitación docente para implementar metodologías diferenciadas y en tercer lugar, la escasa participación de las familias en el proceso de aprendizaje. Estos hallazgos confirman que las dificultades en lectoescritura no son estrictamente de carácter individual, sino que están influenciadas por factores pedagógicos, institucionales y familiares que requieren atención.

En cuanto al tercer objetivo específico, relacionado con el diseño de estrategias didácticas, los resultados obtenidos proporcionan una base sólida para la formulación de intervenciones pedagógicas que respondan a las necesidades identificadas, logrando así relacionarlas directamente con la diferenciación instructiva y diversos postulados relacionarlo con teorías acerca de pedagogía inclusiva ofrecen rutas de intervención prometedoras. Las dificultades identificadas, por su parte, no deben considerarse como un catálogo de problemas, pues constituyen un llamado a repensar las estrategias pedagógicas y a diseñar intervenciones personalizadas que conciban la educación como un espacio de construcción colectiva de conocimiento.

Finalmente, se estima que esta investigación ha alcanzado sus objetivos evidenciando así la complejidad del aprendizaje de la lectoescritura y la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas para atender la diversidad en el aula, pues al finalizar este proceso investigativo, la lectoescritura se revela como un proceso complejo de construcción de sentido, donde cada dificultad invita a la creatividad pedagógica y cada obstáculo representa

un desafío para repensar la enseñanza. Por último, los hallazgos destacan la importancia de promover entornos inclusivos, en los que las diferencias entre estudiantes se comprendan como oportunidades de enriquecimiento, destacando la importancia de la formación continua del profesorado en estrategias diferenciadas, la creación de materiales adaptados y el fortalecimiento del apoyo familiar en el proceso educativo.

5.BIBLIOGRAFÍA

Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), Article 2. <https://doi.org/10.1037/a0019318>

Aceldo, C. (2023). Incidencia de la lecto-escritura en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes del subnivel de básica elemental de la institución pluridocente “Ciudad de Macará” del cantón Quito durante el año lectivo 2021-2022 [Maestría en Educación]. Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador.

Adam, A. L., Ahufinger, N., & Aguilar, D. (2022). La educación dentro de un marco de escuela inclusiva. FUOC - Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

Aguiar, N. A. V., Verdezoto, T. M. M., & Aguiar, F. del R. N. (2023). La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica. Explorador Digital, 7(3), Article 3. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2684>

Anexos: Para los interesados en consultar los anexos correspondientes, pueden acceder a ellos a través del siguiente enlace:
https://docs.google.com/document/d/18ks7Bh0MoT_dzDDXuFgunAlgGnRlp_9b/edit?usp=sharing&ouid=108950419906240967347&rtpof=true&sd=true

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas (No. 2). 9*(2), Article 2.

Asorey, F., & Fernández, M. P. (2014). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: Manual didáctico. Ediciones Pirámide.

Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), Article 3. <https://doi.org/10.1037/a0019319>

Bogdan, R., Hortigüela, D., Muñoz, L., Velasco, S., Rodríguez, S., Delgado, V., & Ausín, V. (2022). Libro blanco de las dificultades específicas de aprendizaje (European Commission-University of Burgos).

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3. ed., substantially revised and expanded). Centre for Studies on Inclusive Education.

- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. UTEHA.
- Caldera de Briceño, R. (2015). La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita. *SOCIAL REVIEW: International Social Sciences Review / Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4(1), Article 1.
- Canales, Y. (2022). Detección de perfiles lingüísticos en niños de nivel inicial de distintos estatus socioeconómicos para favorecer oportunidades equivalentes de alfabetización [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Cuyo]. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/18406/jara-yanina-detectarinperfillinguisticos....pdf
- Castiblanco, M. N., & Gómez, A. P. (2019). Estrategias Didácticas para Minimizar Dificultades en el Proceso de Lectura y Escritura de Niños de Grado Primero del Colegio José Antonio Galán I.E.D. Bosa-Bogotá [Maestría en Dificultades del Aprendizaje]. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Chavesta, M., Parra, M., Chuquitarco, S., Gómez, L., & Yagual, M. (2024). Educación Inclusiva y Diversidad (1°). CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1047
- Coghi, A. (2021). La literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras: Métodos y teorías [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Puebla. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego"]. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/5e1e1a2b-c5f1-4e5d-b56a-d507a714fb24/content>
- Conesa-Conesa, M., Herrera-Gutiérrez, E., & López-Ortuño, J. (2020). TDAH, problemas de lectoescritura y teoría del déficit múltiple. En *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI* (pp. 560–574). Octaedro. https://drive.google.com/file/d/1QIQCAJVIpl8-RNlxFZusKJHwaGR3GewT/view?usp=sharing&usp=embed_facebook
- Díez, A., & Gutiérrez, R. (2020). Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI. Octaedro. <https://acortar.link/JbxA1b>
- Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo—Ediciones Pirámide. (2024, septiembre 24). <https://www.edicionespiramide.es/libro/psicologia/dificultades-de-aprendizaje-y-trastornos-del-desarrollo-maria-jose-fiuza-asorey-9788436830071/>
- Fernández, C. (2022). Prevención de las dificultades de aprendizaje en lectoescritura a través de cuentos [Bachelor thesis, Universidad de Oviedo. Facultad de Formación del Profesorado y Educación]. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/64029>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2006). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. En Guilford Publications. Guilford Press.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), Article 1. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gallegos, M. D. R., & Ríos, M. B. (2023). Terapias de estimulación visual y

- rendimiento académico de niños de primer año de Educación Básica. Revista Vive, 6(18), Article 18. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v6i18.262>
- García-Duque, C. E. (2020). Formación para el análisis, el pensamiento crítico y la solución de problemas en las universidades regionales. Revista Guillermo de Ockham, 18(2), Article 2.
- González-Vega, A. M., Molina, R., López, A., & López, G. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones: New Trends in Qualitative Research, 14, e571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K., Aitken, A., Barkel, A., Kavanagh, C., & Talukdar, J. (2017). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. Review of Educational Research, 88, 003465431774692. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. En Handbook of reading research (pp. 403–422). Longman.
- Hayes, A., Turnbull, A., & Moran, N. (2018). Diseño universal para el aprendizaje para ayudar a todos los niños a leer. Kit de herramientas para las partes interesadas en educación internacional. USAID.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (Sexta). McGraw-Hill Interamericana.
- Ibarbo, A. M. B., Zapata, L. M. A., Fierro, M. E. G., Piedra, E. E. F., & Quinto, N. M. B. (2024). Estrategias didácticas para fortalecer la lectoescritura en estudiantes con necesidades especiales no asociada a la discapacidad en trastornos del comportamiento: Teaching strategies to strengthen reading and writing in students with special needs not associated with disability in behavioral disorders. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(2), Article 2. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2005>
- Jiménez, E. P., & Tacha, Y. P. (2019). Estado de arte del modelo RTI, alcances y limitaciones, a partir de los estudios empíricos publicados entre los años 2014 y 2019 en América y España [Trabajo de grado Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación]. <https://acortar.link/YXBW4S>
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Laertes.
- Laguillo-Rebolledo, T., Cueli, M., & González-Castro, P. (2023). Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. Psychology, Society & Education, 15(2), Article 2. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i2.15621>
- Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI | Editorial Octaedro. (2024, septiembre 25). <https://octaedro.com/libro/lectura-y-dificultades-lectoras-en-el-siglo-xxi/>
- López, J. (2022). El método global en el proceso de Enseñanza Aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de Segundo Año de Básica Elemental de la Unidad Educativa San Pío X de la Provincia de Tungurahua [Maestría en Pedagogía de la Lengua y Literatura, Universidad Técnica de Ambato. Facultad

- de Ciencias Humanas y de la Educación]. <https://acortar.link/2pum23>
- Lozano, J. L. (2018a). Las dificultades de aprendizaje en los centros educativos de enseñanza secundaria: Programa de intervención en la fluidez y comprensión lectora.
- Lozano, J. L. (2018b). Las dificultades de aprendizaje en los centros educativos de enseñanza secundaria: Programa de intervención en la fluidez y comprensión lectora.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para colombia [Nota técnica]. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2021). La Segregación Escolar Comienza en Educación Infantil. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 15(1), Article 1. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100011>
- Oyola, E. (2023). Análisis de la relación entre el desempeño académico y la falta de habilidades de lecto-escritura en estudiantes de tercer año de educación básica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria, 7(2), Article 2. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5403
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Ramos, A. (2015). Análisis paramétrico de las variables cognitivo perceptivas en normolectores y disléxicos evolutivos [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <https://acortar.link/oKkBGS>
- Rasinski, T., Chang, S.-C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., Kenney, K., Walsh-Moorman, E., Yıldırım, K., Nichols, W., Paige, D., & Rupley, W. (2016). Reading Fluency and College Readiness. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 60. <https://doi.org/10.1002/jaal.559>
- Rasinski, T. V., Chang, S.-C., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., Kenney, K. S., Walsh-Moorman, E., Yıldırım, K., Nichols, W. D., Paige, D. D., & Rupley, W. H. (2017). Reading Fluency and College Readiness. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 60(4), Article 4. <https://doi.org/10.1002/jaal.559>
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. Guilford Press. <https://researchconnections.org/childcare/resources/3032>
- Snow, P. C., Sanger, D. D., Caire, L. M., Eadie, P. A., & Dinslage, T. (2015). Improving communication outcomes for young offenders: A proposed response to intervention framework. International Journal of Language & Communication Disorders, 50(1), Article 1. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12117>
- Veerabudren, S., Kritzinger, A., & Ramasawmy, S. T. (2021). Teachers' perspectives on learners with reading and writing difficulties in mainstream government primary schools in Mauritius. South African Journal of Childhood Education, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.1023>
- Vejar, Z., Escalona, J., & Bracho, K. (2023). Educación inclusiva y su participación en niños con dislexia. Infometric@ - Serie Sociales y Humanas, 6(1), Article 1.

Verdezoto, N. A., Moyano, T. M., & Núñez, F. del R. (2023). La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica. Explorador Digital, 7(3), Article 3.
<https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2684>