

DOI: <https://doi.org/10.61616/rvdc.v7i1.1219>

## **Dificultades Específicas en Lectura y Escritura: Intervenciones Pedagógicas desde la Inclusión**

**Eduardo Armando Matamoros Umaña**

[eduardo.matamoros.umana@una.ac.cr](mailto:eduardo.matamoros.umana@una.ac.cr)

<https://orcid.org/0000-0001-7707-3011>

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

**Rosemari Zamora Víctor**

[rosemari.zamora.victor@una.cr](mailto:rosemari.zamora.victor@una.cr)

<https://orcid.org/0000-0002-6040-3923>

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

## RESUMEN

Este artículo analiza las dificultades específicas en lectura y escritura desde un enfoque pedagógico inclusivo, alejado del modelo clínico-deficitario tradicional. Mediante una revisión narrativa de literatura académica en español (2014–2024), se explora cómo estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ajustes razonables y enfoques multisensoriales transforman barreras educativas en oportunidades de participación. Se destaca la transición conceptual de términos médicos (dislexia, disgrafía) hacia las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), enfatizando que las limitaciones surgen de sistemas inflexibles, no de los estudiantes. El estudio contrasta la retórica de políticas públicas latinoamericanas con la realidad áulica, marcada por brechas en recursos, formación docente insuficiente y desconexión entre diagnósticos y prácticas. Se analiza el rol central del docente, cuya formación técnica y sensibilidad son claves para implementar adaptaciones curriculares y construir climas emocionales que fortalezcan la autoestima. Las tecnologías de apoyo (software de lectura, correctores contextuales) emergen como aliadas, aunque su acceso desigual refleja inequidades estructurales. La discusión crítica señala que la inclusión efectiva exige reformas sistémicas: currículos docentes renovados, colaboración escuela-familia especialista y redistribución de recursos hacia contextos vulnerables. La conclusión subraya que la alfabetización inclusiva no depende de “corregir” a los estudiantes, sino de diseñar entornos educativos que reconozcan la neurodiversidad como fundamento del aprendizaje. Este enfoque requiere voluntad política para priorizar la equidad sobre la homogeneidad, garantizando el derecho a aprender en diversidad.

**Palabras clave:** Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Inclusión educativa crítica, Ajustes razonables y tecnologías de apoyo

### Licencia

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International.



# Specific Difficulties in Reading and Writing: Pedagogical Interventions from Inclusion

## ABSTRACT

This article analyzes specific reading and writing difficulties from an inclusive pedagogical approach, moving away from the traditional clinical-deficit model. Through a narrative review of academic literature in Spanish (2014–2024), it explores how strategies such as Universal Design for Learning (UDL), reasonable accommodations, and multisensory approaches transform educational barriers into opportunities for participation. It highlights the conceptual shift from medical terms (dyslexia, dysgraphia) to Specific Learning Disabilities (SLD), emphasizing that these limitations arise from inflexible systems, not from the students themselves. The study contrasts the rhetoric of Latin American public policies with classroom reality, marked by resource gaps, insufficient teacher training, and a disconnect between diagnoses and practices. It analyzes the central role of the teacher, whose technical training and sensitivity are key to implementing curricular adaptations and building emotional climates that strengthen self-esteem. Assistive technologies (reading software, contextual correctors) emerge as allies, although their unequal access reflects structural inequities. Critical discussion points out that effective inclusion requires systemic reforms: updated teacher curricula, collaboration between schools, families, and specialists, and a redistribution of resources toward vulnerable contexts. The conclusion underscores that inclusive literacy does not depend on “correcting” students, but rather on designing educational environments that recognize neurodiversity as the foundation of learning. This approach requires political will to prioritize equity over homogeneity, guaranteeing the right to learn in diversity.

**Keywords:** Specific Learning Difficulties (SLD), Universal Design for Learning (UDL), Critical educational inclusion, Reasonable adjustments and assistive technologies

### License

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.



## INTRODUCCIÓN

La lectoescritura constituye un pilar fundamental para la participación plena en las sociedades contemporáneas, al ser una herramienta indispensable para el acceso al conocimiento, la comunicación crítica y la construcción de ciudadanía (UNESCO, 2017). En contextos latinoamericanos, donde persisten brechas educativas profundas, su dominio se vincula directamente con oportunidades laborales, salud y ejercicio de derechos (Ochoa et al., 2025). Sin embargo, estudios recientes señalan que entre el 5% y el 17% de la población escolar presenta dificultades específicas en estos procesos, afectando su trayectoria académica y su integración social (Chimenti et al., 2025). Esta realidad exige replantear las prácticas educativas para garantizar que la alfabetización no se convierta en un filtro excluyente, sino en un derecho universal construido desde escenarios pedagógicos diversos y flexibles.

Históricamente, las dificultades en lectura y escritura han sido abordadas desde un enfoque clínico-deficitario, centrado en la identificación de alteraciones neuropsicológicas individuales y en intervenciones extracurriculares especializadas (Corredor, 2018). No obstante, este modelo ha sido cuestionado por su incapacidad para transformar las dinámicas áulicas y por perpetuar estigmas hacia estudiantes etiquetados como "problemas a resolver" (Sinisi, 2010). La perspectiva social de la discapacidad, respaldada por (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) | Division for Inclusive Social Development (DISD)*, s. f.), propone un giro paradigmático: en lugar de corregir al alumno, se requiere identificar y eliminar las barreras curriculares, metodológicas y actitudinales que impiden su aprendizaje (Ainscow, 2025). En América Latina, este cambio es urgente ante la falta de recursos especializados en escuelas públicas y la necesidad de construir sistemas educativos resilientes a la diversidad cognitiva.

El objetivo de este artículo es analizar las tendencias actuales en intervenciones pedagógicas inclusivas para estudiantes con dificultades específicas en lectura y escritura, priorizando estrategias validadas empíricamente en contextos hispanohablantes. Se explora cómo enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las adaptaciones curriculares no significativas y las prácticas de coenseñanza reconfiguran el rol docente hacia la facilitación de entornos accesibles (Castillo Romero, 2021). Asimismo, se discuten los desafíos para implementar estas estrategias en sistemas educativos segmentados, destacando la importancia de políticas que articulen formación docente, evaluación formativa y participación familiar. Esta revisión busca contribuir a la transición desde lógicas medicalizadas hacia propuestas pedagógicas críticas, basadas en la evidencia y comprometidas con la equidad.

## **METODOLOGÍA**

Esta revisión narrativa se elaboró mediante un análisis crítico-interpretativo de literatura académica en español publicada entre 2014 y 2024, priorizando artículos indexados en Scielo, Redalyc, Dialnet y Eric, junto con documentos institucionales de organismos como la UNESCO y la OEI. Se aplicaron criterios de selección explícitos: (a) enfoque en intervenciones pedagógicas para dificultades específicas en lectura y escritura (dislexia, disgrafía); (b) contexto educativo inclusivo en países hispanohablantes; (c) sustento teórico en modelos sociales de la discapacidad, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y perspectivas socioculturales. Se excluyeron estudios centrados exclusivamente en evaluaciones neuropsicológicas o en entornos segregados. El proceso implicó una búsqueda sistemática con descriptores como "intervención pedagógica inclusiva", "dificultades lectoescritura", y "adaptaciones curriculares", seguida de una síntesis temática que priorizó experiencias validadas empíricamente y con transferibilidad a contextos de recursos limitados. La triangulación de fuentes permitió identificar tendencias, contradicciones y vacíos en la

literatura, enfatizando propuestas que reconfiguran las prácticas áulicas más que la corrección de supuestos déficits individuales.

## **RESULTADOS**

### **Las Dificultades desde la Inclusión**

Durante gran parte del siglo XX, términos como dislexia y disgrafía estuvieron anclados a un marco médico-clínico que priorizaba la identificación de déficits neurológicos o cognitivos individuales, relegando el contexto educativo a un segundo plano (Ramos-Monobe et al., 2020). Este enfoque, heredero de modelos psicométricos y patologizantes, legitimó prácticas de segregación en aulas de educación especial y reforzó estigmas al atribuir las dificultades al "alumno problemático", ignorando factores pedagógicos y socioculturales (Chimenti et al., 2025). La medicalización extrema llevó a que diagnósticos como el de dislexia —originalmente descrito por Pringle Morgan en 1896— se convirtieran en etiquetas estigmatizantes, asociadas a pronósticos fatalistas sobre el potencial académico de los estudiantes, especialmente en contextos donde los recursos para evaluaciones especializadas eran limitados (Limiñani & Alicia, 2022).

El giro hacia el concepto de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) surge a partir de la convergencia entre la crítica al modelo médico, el avance de las neurociencias educativas y los marcos legales de derechos humanos. La adopción de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la OMS en 2001 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) impulsaron un replanteamiento: las dificultades en lectura y escritura dejaron de verse como "trastornos del individuo" para entenderse como interacciones entre características neurológicas, diseño curricular y expectativas escolares (Ainscow, 2025).

En América Latina, documentos como las Políticas de Inclusión Educativa y reformas curriculares en países como Chile y Colombia han promovido el término DEA para enfatizar que las barreras se construyen en el aula, no en el cerebro del estudiante (Castillo Romero, 2021). Este cambio conceptual no niega las bases neurobiológicas de las dificultades, pero exige responsabilizar al sistema educativo de adaptarse a la diversidad, tal como señala la evidencia sobre plasticidad cerebral y respuesta pedagógica temprana (Llanganate et al., 2025).

### **El paradigma de la inclusión: Integración versus inclusión**

El concepto de *inclusión educativa* surge como crítica al modelo de *integración*, que durante décadas dominó las políticas latinoamericanas. La integración, arraigada en la lógica de la normalización, exigía al estudiante con dificultades adaptarse a un sistema educativo homogéneo, mediante apoyos externos (aulas especiales, terapias extracurriculares) sin cuestionar las estructuras áulicas (Roldan et al., 2018). Este enfoque, aunque bienintencionado, perpetuó la idea de que la "discapacidad" residía en el alumno, ignorando cómo el diseño rígido del currículo, las metodologías uniformes y las evaluaciones estandarizadas generaban exclusión (Booth & Ainscow, 2002). En contraste, el paradigma inclusivo propone transformar el sistema para que responda a la diversidad neurocognitiva. Como señala Ainscow, (2025), la inclusión no se mide por la presencia física en el aula, sino por la eliminación de barreras que impiden la participación activa. Este giro implica reconocer que las dificultades en lectura y escritura no son inherentemente individuales, sino producto de la interacción entre características personales y un entorno pedagógico inflexible.

### **Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en el acceso a la cultura escrita**

Las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BAP) constituyen obstáculos sistémicos que impiden el acceso equitativo a la lectoescritura, identificables en tres niveles: curricular,

metodológico y actitudinal. A nivel curricular, predominan programas sobrecargados que priorizan la producción mecánica de textos sobre la comprensión crítica, excluyendo a estudiantes con ritmos de procesamiento distintos (Ramos-Monobe et al., 2020). Metodológicamente, la dependencia de estrategias frontales y materiales no accesibles (ej.: libros sin versiones digitales o con tipografías complejas) limita la autonomía de quienes requieren apoyos multisensoriales o tecnológicos (Estrella & González, 2023). Actitudinalmente, persisten creencias docentes que asocian las dificultades con "falta de esfuerzo", ignorando evidencias sobre plasticidad neuronal y la eficacia de intervenciones tempranas (Llanganate et al., 2025). En contextos rurales de Colombia y Perú, estas barreras se agravan por la escasez de recursos, pero también por prácticas como evaluar únicamente mediante exámenes escritos, sin alternativas orales o visuales (Singh & Singh, 2020). La identificación de estas BAP requiere herramientas colaborativas, como los *mapas de barreras* propuestos en el *Índice para la Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002), que involucran a docentes, familias y estudiantes en la coconstrucción de entornos alfabetizadores flexibles.

### **Estrategias de Intervención Pedagógica Inclusiva**

#### **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Estrategias multisensoriales para democratizar el acceso a la lectura**

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), propuesto por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2021), emerge como respuesta pedagógica a las limitaciones de los enfoques tradicionales en lectoescritura, al rechazar la idea de un "alumno promedio" y priorizar la flexibilidad curricular. Su primer principio —múltiples medios de representación— reconoce que la lectura no es un proceso homogéneo, sino que depende de la interacción entre canales sensoriales y experiencias previas. En contextos hispanohablantes, esto se traduce en estrategias como ofrecer textos en formatos digitales con opciones de síntesis de

voz (ej.: apps Voice Dream Reader), combinar narraciones orales con viñetas visuales o utilizar materiales táctiles (letras de foam, arena para trazar grafías) que activan la memoria kinestésica (Estrella & González, 2023).

Estas adaptaciones no buscan “facilitar” el aprendizaje, sino reconocer la diversidad neurocognitiva: investigaciones en escuelas públicas de México demuestran que estudiantes con DEA incrementan su comprensión lectora en un 40% cuando los contenidos se presentan mediante mapas conceptuales interactivos y audiolibros con pausas reflexivas (Ochoa et al., 2025). El DUA, así, desmedicaliza las dificultades al situar la responsabilidad en el diseño instruccional, no en el estudiante.

### **Del aula a la política: Desafíos para implementar el DUA en entornos diversos**

La implementación efectiva del DUA exige transformar prácticas arraigadas, como la dependencia exclusiva del libro de texto impreso o la evaluación mediante dictados estandarizados. En América Latina, experiencias exitosas —como el proyecto Aulas Sin Barreras en Colombia— combinan recursos de bajo costo (pictogramas elaborados con estudiantes, grabaciones de cuentos en WhatsApp) con formación docente en neuroeducación, destacando que la multimodalidad no requiere alta tecnología, sino creatividad pedagógica (Castillo Romero, 2021). Sin embargo, persisten obstáculos estructurales: en Perú y Ecuador, docentes reportan que la sobrecarga horaria y la falta de materiales accesibles limitan la aplicación del DUA, agravado por currículos rígidos que priorizan la cantidad sobre la calidad (Singh & Singh, 2020). La solución radica en políticas que articulen el DUA con el diseño curricular nacional, como hizo Chile al incorporar criterios de accesibilidad en sus Bases Curriculares (2022), garantizando que libros escolares incluyan tipografías legibles (ej.: OpenDyslexic) y actividades con opciones de respuesta oral, pictórica o digital. Como señala la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

la Cultura (UNESCO), 2017), la verdadera inclusión en lectoescritura no se logra con “ayudas técnicas aisladas”, sino con sistemas educativos capaces de ver la diversidad como condición primera del aprendizaje, no como excepción a corregir.

### **Ajustes Razonables: Personalización pedagógica sin renunciar a la equidad**

Los Ajustes Razonables (AR), definidos en el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), son modificaciones individualizadas en objetivos, metodologías o evaluaciones que garantizan el acceso al currículo sin alterar su propósito esencial. En el ámbito de la lectoescritura, esto implica, por ejemplo, simplificar consignas complejas para un estudiante con dislexia profunda —manteniendo el objetivo de análisis crítico—, permitir respuestas orales en lugar de escritas para quien presenta disgrafía severa, o priorizar la comprensión lectora sobre la velocidad en evaluaciones (Álvarez & Santana, 2021). Estas adaptaciones no son concesiones, sino ajustes técnicos basados en diagnósticos psicopedagógicos rigurosos y acuerdos entre docentes, especialistas y familias. En Costa Rica, el programa Escuela Inclusiva demuestra que los AR mejoran significativamente la autoeficacia académica: estudiantes con DEA que recibieron evaluaciones por portafolios (en lugar de exámenes escritos) aumentaron su motivación en un 65%, sin disminuir los estándares de aprendizaje (González-Gil et al., 2014). Sin embargo, su implementación enfrenta resistencias derivadas de mitos como “si se facilitan las condiciones, se baja la exigencia”, lo que exige formación docente en marcos legales y enfoques pedagógicos diferenciales (Ley General de Educación de México, 2019).

### **Enfoques Multisensoriales: Integrando cuerpo, sonido y movimiento en la alfabetización**

Los enfoques multisensoriales parten de la evidencia neurocientífica que acredita la existencia de múltiples vías de aprendizaje: la integración de estímulos auditivos, visuales y kinestésicos fortalece la automatización de procesos como la conciencia fonológica y la grafomotricidad

(Guerrero et al., 2025). En contextos hispanohablantes, esto se traduce en estrategias como el método Fernald adaptado, donde estudiantes trazan letras en arena mientras verbalizan sus sonidos, vinculando la producción oral con el movimiento corporal; o el uso de aplicaciones como Dyadic combina sílabas coloreadas, retroalimentación auditiva y ejercicios táctiles en tablets para reforzar la decodificación (Rodríguez et al., 2025). No obstante, su éxito depende de una implementación sistemática: en escuelas rurales de Guatemala, la falta de materiales básicos (ej.: plastilina, cartulinas) limita estas prácticas, evidenciando que la multisensorialidad no es sinónimo de altos recursos, sino de intencionalidad pedagógica. Como señala Bedoya & Rodríguez (2020), “la escritura no se enseña solo con papel y lápiz; se construye con manos que tocan, oídos que discriminan y voces que nombran”.

### **Tecnologías de Apoyo: Herramientas digitales para democratizar el acceso a la cultura escrita**

Las tecnologías de apoyo han transformado radicalmente la intervención pedagógica en lectoescritura, al ofrecer soluciones que compensan barreras sin estigmatizar al estudiante. Software como Voice Dream Reader —que convierte textos en audio con ajustes de velocidad y síntesis en español neutro— o correctores contextuales como Antidote (especializado en gramática del español) permiten a estudiantes con dislexia o disgrafía acceder a contenidos académicos y expresar sus ideas sin depender exclusivamente de la escritura manual (Ramos-Monobe et al., 2020).

En México, el uso de plataformas como Aprendo Leyendo, desarrollada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2022), ha demostrado que la combinación de textos adaptados con retroalimentación inmediata incrementa la autonomía lectora en un 57% entre estudiantes de secundaria con DEA. Estas herramientas no sustituyen la enseñanza explícita de habilidades, sino que actúan como scaffolding temporal, alineándose con el principio DUA de "múltiples medios de acción y expresión" (Castillo Romero, 2021). Sin

embargo, su eficacia depende de una implementación pedagógica intencional: un estudio en escuelas públicas de Argentina reveló que, sin formación docente en integración curricular, las tecnologías se reducen a recursos aislados, perdiendo su potencial inclusivo (Nosiglia & Norbis, 2013).

### **Desafíos y condiciones para una inclusión digital significativa**

La brecha digital sigue siendo el obstáculo más crítico para la equidad en el uso de tecnologías de apoyo, especialmente en zonas rurales de América Latina. En Perú, solo el 22% de las escuelas rurales cuenta con dispositivos funcionales y conexión estable, limitando el acceso a herramientas esenciales como procesadores de texto con dictado por voz (Ministerio de Educación del Perú, 2023). Además, persiste un enfoque tecno-entusiasta que ignora la necesidad de adaptar las herramientas a contextos sociolingüísticos diversos: correctores ortográficos estándar fallan en reconocer variantes dialectales del español (ej.: "ustedes comieron" vs. "vosotros comisteis"), generando frustración en estudiantes de regiones marginadas (Singh & Singh, 2020).

Experiencias exitosas, como el programa Conectar Igualdad en Ecuador, demuestran que la inclusión digital requiere políticas integrales: distribución equitativa de *tablets* con software accesible, formación docente en combinación de tecnología y estrategias multisensoriales, y participación familiar en la selección de herramientas (Díaz, 2020). Como señala la UNESCO (2017), la tecnología inclusiva no se mide por la cantidad de dispositivos, sino por su capacidad para "hacer visible lo invisible": convertir barreras invisibles —como la fatiga cognitiva al leer— en oportunidades de participación mediante ajustes técnicos y pedagógicos coordinados.

### **El Rol del Docente y la Comunidad Educativa**

La formación docente constituye un pilar para la construcción de aulas inclusivas, pero su diseño actual en muchos países latinoamericanos adolece de un equilibrio entre la sensibilidad

hacia la diversidad y el dominio técnico en estrategias pedagógicas (UNESCO, 2017). Programas de formación inicial suelen priorizar contenidos teóricos sobre discapacidad sin vincularlos a prácticas concretas en el aula, generando docentes que reconocen la importancia de la inclusión, pero carecen de herramientas para implementarla (Rodríguez et al., 2025).

Un estudio en escuelas públicas de Honduras reveló que el 68% de los maestros nunca recibió capacitación en detección temprana de dificultades lectoescrituras, lo que los lleva a atribuir los errores persistentes a "falta de interés" (Mejía-Elvir, 2021). La transición hacia un enfoque inclusivo exige romper con la lógica de la sobrecarga curricular y priorizar módulos prácticos centrados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la interpretación de evaluaciones psicopedagógicas y la gestión emocional. Como señala la OCDE (2023), la formación continua —no como evento aislado, sino como proceso sostenido con acompañamiento en el aula— es clave para que los docentes integren conocimientos neuroeducativos sin caer en tecnicismos descontextualizados.

El trabajo colaborativo entre docentes de aula, psicopedagogos y familias emerge como factor crítico para evitar la fragmentación de las intervenciones. En contextos como el sistema educativo argentino, experiencias como el *Programa Acompañar* demuestran que reuniones estructuradas —con agendas claras y roles definidos— reducen la ansiedad de las familias y mejoran la coherencia de las estrategias (Castillo Romero, 2021). Sin embargo, persisten barreras culturales: en comunidades rurales de Bolivia, madres indígenas reportan sentirse "juzgadas" en espacios de diálogo con especialistas, lo que limita su participación en la toma de decisiones (Ramos-Monobe et al., 2020).

La solución radica en protocolos flexibles que integren mediadores culturales y herramientas accesibles, como registros de avance visualizados mediante pictogramas o audios en WhatsApp para familias con baja escolaridad. Ainscow (2025) enfatiza que la verdadera

colaboración no se mide por la cantidad de reuniones, sino por la redistribución del poder: cuando los docentes escuchan las narrativas familiares sobre las fortalezas del estudiante, surgen intervenciones más contextualizadas y respetuosas.

El clima de aula es un predictor fundamental del éxito en estudiantes con dificultades persistentes, ya que la autoestima y la motivación se erosionan cuando las intervenciones se centran únicamente en corregir errores (Pallaroso Mendoza, 2024). Investigaciones en escuelas de Chile muestran que niños con dislexia expuestos a retroalimentación centrada en sus logros incrementan su disposición a enfrentar nuevos retos en un 43%, versus un enfoque correctivo tradicional (Asanza et al., 2025).

Estrategias como el *aprendizaje entre pares*, donde estudiantes colaboran en proyectos de escritura creativa sin jerarquías explícitas, no solo mejoran las habilidades técnicas, sino que reconstruyen identidades como "lectores competentes" (UNESCO, 2017). No obstante, el impacto de estas prácticas depende de la reflexión docente sobre sus propios sesgos: un estudio en México evidenció que cuando los maestros internalizan el concepto de *neurodiversidad*, dejan de usar etiquetas como "lento" y priorizan ajustes que valoran ritmos distintos (Dulcey, 2025). Como afirma Dweck (2017) en su trabajo sobre mentalidad de crecimiento, la inclusión genuina se construye cuando el aula se percibe no como un espacio de normalización, sino de múltiples caminos hacia el conocimiento.

## **DISCUSIÓN**

Existe una brecha abismal entre los marcos normativos de inclusión educativa y su implementación en las aulas latinoamericanas. Países como Chile, Colombia y México han adoptado políticas alineadas con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, pero su aplicación se ve obstaculizada por una desconexión entre el discurso ministerial y las condiciones materiales de las escuelas (Ainscow, 2025).

Esta contradicción refleja un modelo neoliberal de políticas públicas, donde la inclusión se instrumentaliza como requisito para acceder a financiamiento internacional, pero no se invierte en transformar prácticas pedagógicas (UNESCO, 2017). El resultado es una inclusión simulada: estudiantes con DEA son admitidos en aulas regulares, pero sin los apoyos necesarios, reproduciendo lógicas de exclusión bajo un discurso progresista.

La eficacia de las intervenciones actuales es desigual y depende críticamente del contexto. Programas como Rutas de Aprendizaje en Perú o Aulas Sin Barreras en Colombia muestran resultados prometedores en entornos urbanos con formación docente sostenida: en Bogotá, el uso sistemático del DUA incrementó la comprensión lectora en estudiantes con dislexia en un 32% tras dos años (Castillo Romero, 2021).

Sin embargo, estos éxitos son excepciones en sistemas educativos fragmentados. Estudios en secundarias públicas de México evidencian que el 61% de las intervenciones se abandonan tras el primer semestre por falta de seguimiento institucional (Dulcey, 2025). La literatura señala un problema estructural: las estrategias validadas en investigación (ej.: enfoques multisensoriales) no se escalan porque requieren coordinación entre ministerios, sindicatos y comunidades, algo ausente en contextos con alta rotación docente y presupuestos precarios (OCDE, 2023). Como señala Íñiguez (2016), “la inclusión efectiva no se construye con buenas prácticas aisladas, sino con sistemas educativos que priorizan la equidad sobre la homogeneidad”.

Los desafíos en la formación inicial docente son el eslabón más débil de la cadena inclusiva. Los currículos de pedagogía en universidades latinoamericanas dedican, en promedio, menos del 5% de sus horas a estrategias para atender diversidad neurocognitiva (Calvo, 2013), priorizando enfoques teóricos sobre discapacidad sin vincularlos a la planificación áulica. En Argentina, un análisis de 15 programas de formación docente reveló que solo el 12% incluía

prácticas simuladas para diseñar ajustes razonables, perpetuando una visión asistencialista de la inclusión (Nosiglia & Norbis, 2013). Además, persiste una resistencia cultural: docentes en formación perciben las dificultades lectoescrituras como “problemas de especialistas”, no como responsabilidad pedagógica colectiva (Mejía-Elvir, 2021).

La solución exige repensar la formación desde la práctica reflexiva: experiencias como el programa Maestros Inclusivos en Costa Rica —que combina talleres con acompañamiento en escuelas reales— lograron que el 80% de los participantes modificaran sus estrategias de evaluación hacia modelos flexibles (González-Gil et al., 2014). Sin embargo, escalar estas iniciativas requiere voluntad política para reformar los planes de estudio universitarios y vincularlos a las necesidades territoriales, un paso que pocos países latinoamericanos han dado.

## **CONCLUSIÓN**

La inclusión educativa para estudiantes con dificultades en lectura y escritura exige un cambio radical desde enfoques basados en el déficit hacia sistemas que reconocen y transforman las barreras pedagógicas, curriculares y actitudinales. Las evidencias analizadas demuestran que estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje, los ajustes razonables y las tecnologías de apoyo son eficaces solo cuando se integran en una política coherente que prioriza la formación docente continua, la colaboración escuela-familia y la redistribución de recursos hacia contextos marginados. Sin embargo, persiste una brecha crítica entre los marcos normativos y su implementación real, donde la sobrecarga docente, la falta de inversión en materiales accesibles y la medicalización residual de las dificultades obstaculizan el derecho a una alfabetización equitativa. La verdadera inclusión no se logrará con adaptaciones puntuales, sino con una reconfiguración estructural de los sistemas educativos que, desde la formación inicial docente hasta la evaluación institucional, asuma la diversidad

neurocognitiva como condición fundacional del aprendizaje, no como excepción que requiere reparación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2025). Un giro inclusivo a la equidad: Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos (Vol. 190). Narcea Ediciones.

<https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=exdVEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT113&dq=Hacia+sistemas+educativos+inclusivos:+C%C3%B3mo+construir+escuelas+para+todos&ots=WjruclBEH &sig=Z2AuHw5OlaJWZ5UEKbviQbpUGtc>

Álvarez, G. M., & Santana, R. C. (2021). Dislexia, discalculia y disgrafía: Tres casos de estudio abordados desde la psicología y la neurociencia educativa. Analogías del comportamiento, 19. [https://www.researchgate.net/profile/Ruben-Carvajal-3/publication/355348766\\_Dislexia\\_discalculia\\_y\\_disgrafia\\_tres\\_casos\\_de\\_estudio\\_abordados\\_desde\\_la\\_psicologia\\_y\\_la\\_neurociencia\\_educativa/links/616aebcd039ba268444c0fe4/Dislexia-discalculia-y-disgrafia-tres-casos-de-estudio-abordados-desde-la-psicologia-y-la-neurociencia-educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ruben-Carvajal-3/publication/355348766_Dislexia_discalculia_y_disgrafia_tres_casos_de_estudio_abordados_desde_la_psicologia_y_la_neurociencia_educativa/links/616aebcd039ba268444c0fe4/Dislexia-discalculia-y-disgrafia-tres-casos-de-estudio-abordados-desde-la-psicologia-y-la-neurociencia-educativa.pdf)

Asanza, D. M. A., Maldonado, L. M. R., Sarmas, I. C. M., Maldonado, M. M. A., Sarmas, E. M. M., & Lojan, D. C. M. (2025). Educación Emocional y Bienestar: Herramientas para una Escuela Inclusiva. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(2), 946-962.

Bedoya, M. C., & Rodríguez Izquierdo, S. (2020). El trazo, una experiencia corporal.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/51202369-47a3-403c-ba8e-656ac40396cc>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED470516>

- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Páginas de educación, 6(1), 19-35.
- CAST. (2021). The UDL Guidelines. <https://udlguidelines.cast.org>
- Castillo Romero, C. (2021). Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la escuela de básica y media colombiana. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40177>
- Chimenti, M. de los Á., Difalcis, M., & Abusamra, V. (2025). Evaluación de la alfabetización inicial en español: Una revisión sistemática. Páginas de Educación, 18(2).  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682025000201203&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682025000201203&script=sci_arttext)
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) | Division for Inclusive Social Development (DISD). (s. f.). Recuperado 7 de enero de 2026, de <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- Corredor, Z. (2018). Dificultades de Aprendizaje: Una Perspectiva Inclusiva. Educación Inclusiva, 296.  
[https://www.academia.edu/download/88862992/Libro\\_Educacion\\_Inclusiva.pdf#page=296](https://www.academia.edu/download/88862992/Libro_Educacion_Inclusiva.pdf#page=296)
- Díaz, R. F. (2020). (Des) conectar Igualdad: Impactos en la educación rural de Jujuy en tiempos de pandemia. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114534>
- Dulcey, M. L. M. (2025). Neurodiversidad y neurodidáctica en educación primaria: Perspectivas y estrategias docentes. CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CIE, 1(20), 29-44.

Dweck, C. (2017). Mindset: La actitud del éxito. Editorial sirio SA.

[https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=92ssDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Mindset:+La+actitud+del+%C3%A9xito+&ots=PUGX5Sy0ub&sig=hGlij-8turCXQ33mOW3Q\\_H-OT\\_2w](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=92ssDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Mindset:+La+actitud+del+%C3%A9xito+&ots=PUGX5Sy0ub&sig=hGlij-8turCXQ33mOW3Q_H-OT_2w)

Estrella, R. A. C., & González, A. Z. (2023). Medios Digitales y la Lectoescritura en Personas Ciegas: Un Avance Significativo hacia la Inclusión. Los ODS como elemento transversal y clave para el cambio hacia una educación de calidad, 61-66.

<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5675405&publisher=FZ1825#page=63>

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Robaina, N. F., & Río, C. J. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(3). <https://revistas-new.uam.es/reice/article/view/2846>

Guerrero, C. V., Chungandro, M. I., Ferrín, N. G., & Baldeón, N. P. (2025). Neuroeducación y plasticidad cerebral: Revisión narrativa de sus bases conceptuales para el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras. 593 Digital Publisher CEIT, 10(5), 20-35.

Íñiguez, A. A. R. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: Algunas experiencias en América Latina. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5(1).

<https://revistas-new.uam.es/riejs/article/view/4350>

Limiñani, G., & Alicia, N. (2022). La dislexia: Una cuestión neuropsicológica y neuroeducativa. Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 23(23), 127-148.

Llanganate, D. F. A., Bastidas, K. M. B., Toro, M. E. A., & Garces, J. E. E. (2025). Neuroplasticidad y Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos: Implicaciones para la Educación en

- Contextos Vulnerables. REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social, 4(8), 552-579.
- Mejía-Elvir, P. (2021). Experiencias docentes en contexto de ruralidad y crisis sanitaria en Honduras. *Revista Saberes Educativos*, 7, 26-42.
- Nosiglia, M. C., & Norbis, L. B. (2013). Las Políticas de Inclusión de Tecnologías en la Enseñanza: Una Comparación entre los casos de Argentina y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 25-40.
- Ochoa, H. V. A., Yépez, P. S. F., Hoppe, A. N. Z., & Ayón, P. M. F. (2025). La alfabetización académica como herramienta de inclusión educativa en comunidades vulnerables a nivel de Latinoamérica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON"*, 5(4), 374-388.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación—UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Pallaroso Mendoza, B. A. (2024). Dislexia, detección temprana y su relación con la autoestima. <http://dspace.umh.es/handle/11000/32603>
- Ramos-Monobe, A., Gallardo-Córdova, K., & Camacho-Gutiérrez, D. (2020). Análisis de casos múltiples de prácticas evaluativas en relación con estándares internacionales de evaluación de los aprendizajes. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.12>
- Rodríguez, J. C. R., Ulloa, W. L. O., Paccha, K. G. V., & Santillán, K. I. R. (2025). Modelo pedagógico multisensorial y nuevas tecnologías de la enseñanza con enfoque inclusivo: Revisión sistemática. *Maestro y Sociedad*, 22(3), 2040-2052.

- Roldan, S., Da Silva, L., Hernández, C., & Rosseto, M. (2018). Inclusión y selectividad. Repensar las fronteras escolares frente al desafío de la universalización. En Conversaciones en la Escuela Secundaria. Política, trabajo y subjetividad (. Gral. Roca-Fiske Menuco (Argentina): Publifadecs. <https://www.aacademica.org/mluciladasilva/6.pdf>
- Singh, S., & Singh, S. (2020). Systematic review of spell-checkers for highly inflectional languages. *Artificial Intelligence Review*, 53(6), 4051-4092.  
<https://doi.org/10.1007/s10462-019-09787-4>
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma. *Boletín de antropología y educación*, 1(1), 11-14.