UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

(UTN)

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

(FECYT)

CARRERA: PEDAGOGÍA DE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES

INFORME FINAL DE TRABAJO DE TITULACIÓN EN LA MODALIDAD DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

TEMA:

"IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS EN EL ÁREA LITERARIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA"

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA DE LAS ARTES

Línea de investigación: Gestión, calidad de educación, procesos pedagógicos e idiomas

Autor: AZA CAICEDO WILLIAMS ALBEIRO
Tutor: SALAS SUBÍA JUAN CARLOS

Ibarra, julio de 2026

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN

A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Aza Caicedo Williams Albeiro

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS EN EL ÁREA LITERARIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA
AUTOR (ES):	Aza Caicedo Williams Albeiro
FECHA: DD/MM/AAAA	31/07/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	■ **GRADO** □ **POSGRADO**
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciado en Pedagogía de las Artes
DIRECTOR /ASESOR:	PhD. Jaramillo Mediavilla Lorena Guisela/ MSc. Salas Subía Juan Carlos

CONSTANCIAS

El autor manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los treinta y un días del mes de julio de 2026

EL AUTOR:

Firma..

.....

Nombre: Aza Caicedo Williams Albeiro

CERTIFICACIÓN DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 31 días de julio 2026

MSc. Juan Carlos Salas Subía

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de titulación, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
JUAN CARLOS SALAS SUBIA

……

Juan Carlos Salas Subía

C.C.: 1002184230

APROBACIÓN DEL COMITÉ CALIFICADOR

El Comité calificador del trabajo de integración curricular **"IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS EN EL ÁREA LITERARIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA"** elaborado por Aza Caicedo Williams Albeiro, previo a la obtención del título de Licenciatura de Pedagogía de las Artes, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
JUAN CARLOS SALAS SUBIA

……

MSc. Salas Subía Juan Carlos

C.C.:1002184230

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
LORENA GUISELA JARAMILLO MEDIAVILLA

……

PhD. Jaramillo Mediavilla Lorena Guisela

C.C.:1002240784

DEDICATORIA

Dedico mi trabajo de investigación a todos los niños que enfrentan cada día el reto de aprender con dislexia, los cuales luchan con letras que parecen bailar y palabras que se esconden, pero, aun así, no se rinden. Para mis más apreciados seres queridos decirles que son la fuente de inspiración para superar dificultades y una gran superación personal. A quienes me acompañaron con su guía, comprensión y confianza a lo largo de este proceso. Gracias por compartir su tiempo, su sabiduría y su apoyo incondicional, por dejar huellas que trascienden la formación académica y llegan al corazón.

WILLIAMS

AGRADECIMIENTO

Quisiera demostrar mi enorme agradecimiento a la Universidad Técnica del Norte, una institución que respaldó mi trayectoria educativa y proporcionó el ambiente para desarrollar este proyecto investigativo. Envío un reconocimiento enorme a mi Tutor de Tesis, donde su guía, paciencia y entrega fueron clave para dirigir cada fase de este trabajo y culminarlo con éxito. Agradezco de igual forma a los profesores de la carrera, quienes con su saber, asesoramiento y compromiso académico contribuyeron de forma notable a mi evolución profesional y a la elaboración de esta tesis. Su apoyo resulto vital en este trayecto.

WILLIAMS

RESUMEN

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje que puede afectar la lectura, la comprensión y la expresión escrita de los estudiantes, influyendo en su desempeño académico y en su participación dentro del aula. Estas dificultades se hacen más evidentes cuando los estudiantes no cuentan con estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades; sin embargo, la neurodidáctica ofrece alternativas que integran recursos visuales, auditivos, kinestésicos, emocionales y cognitivos para facilitar el aprendizaje. Por tal motivo, la presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo la ausencia de estrategias neurodidácticas en el área de Lengua y Literatura influye en la comprensión lectora de estudiantes con dificultades asociadas a la dislexia, evidenciada mediante el proceso de escritura. Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-propositivo, diseño no experimental y corte transversal; la población estuvo conformada por 42 estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Teodoro Gómez de la Torre" y se seleccionó una muestra intencional de 20 estudiantes de sexto año. Para la recolección de información se aplicó una encuesta estructurada de 20 preguntas con escala tipo Likert. Los resultados evidenciaron dificultades en la planificación, organización, coherencia y expresión de ideas por escrito, así como una aplicación poco constante de estrategias multisensoriales, apoyos visuales, orientación docente y retroalimentación. Se concluye que la aplicación sistemática de estrategias neurodidácticas puede fortalecer la comprensión lectora, mejorar la producción escrita y favorecer la inclusión académica y emocional de los estudiantes.

Palabras clave: dislexia, neurodidáctica, comprensión lectora, escritura, estrategias multisensoriales, inclusión educativa.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning difficulty that may affect students' reading, comprehension, and written expression, influencing their academic performance and participation in the classroom. These difficulties become more evident when students do not receive pedagogical strategies adapted to their needs; however, neurodidactics offers alternatives that integrate visual, auditory, kinesthetic, emotional, and cognitive resources to facilitate learning. Therefore, the objective of this research was to analyze how the absence of neurodidactic strategies in the area of Language and Literature influences the reading comprehension of students with difficulties associated with dyslexia, as evidenced through the writing process. The study followed a quantitative approach, with a descriptive-propositional scope and a non-experimental, cross-sectional design. The population consisted of 42 Basic General Education students from the "Teodoro Gómez de la Torre" Educational Unit, from which an intentional sample of 20 sixth-grade students was selected. A structured 20-item questionnaire using a Likert scale was administered to collect the information. The results revealed difficulties in planning, organization, coherence, and written expression, as well as an inconsistent application of multisensory strategies, visual aids, teacher guidance, and feedback. It is concluded that the systematic application of neurodidactic strategies can strengthen reading comprehension, improve written production, and promote the academic and emotional inclusion of students.

Keywords: dyslexia, neurodidactics, reading comprehension, writing, multisensory strategies, inclusive education.

Índice

DEDICATORIA 6
AGRADECIMIENTO 7
RESUMEN 8
ABSTRACT 9
INTRODUCCIÓN 13
OBJETIVOS 15
Objetivo general 15
Objetivos específicos 16
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 17
1.1 Problema educativo en Latinoamérica 17
1.1.1 Contexto latinoamericano 17
1.1.2 Contexto nacional 18
1.2 Bases teóricas de las estrategias neurodidácticas 18
1.2.1 Fundamentos de la neuroeducación y procesos de aprendizaje 18
1.2.2 Concepto de neurodidáctica 19
1.2.2.1 Definición 19
1.2.2.2 Principios neurodidácticos 20
1.2.2.3 Aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje 21
1.2.3 Estrategias neurodidácticas aplicadas al área literaria 21
a) Estrategias multisensoriales 21
b) Activación emocional y motivacional 21
c) Atención, memoria y comprensión lectora 22
1.3 Fundamentos del aprendizaje de la lectura y escritura 23
1.3.1 Las macrodestrezas del lenguaje 23
a) Escuchar y Hablar 23
b) Leer 23
c) Escribir 23
1.3.2 La comprensión lectora como proceso cognitivo 24
1.3.2.1 Procesos cognitivos implicados en la comprensión 24
1.3.2.2 Niveles de comprensión lectora 24
a) Comprensión literal 25
b) Comprensión inferencial 25
c) Comprensión crítica valorativa 25

1.3.3 Comprensión lectora en el área literaria 26
1.3.3.1 Comprensión del texto literario 26
1.3.3.2 Coherencia y cohesión textual 26
a) Relación de ideas 26
b) Organización del discurso 27
1.3.4 Escritura como mediador del aprendizaje literario 27
1.3.4.1 Escritura como apoyo a la comprensión 27
1.3.4.2 Escritura narrativa y creativa 27
1.3.5 Dificultades en la comprensión lectora 27
1.3.5.1 Dificultades en la decodificación 28
1.3.5.2 Dificultades en la fluidez lectora 28
1.3.5.3 Dificultades en la comprensión del significado 28
1.4 Trastornos específicos del aprendizaje 29
1.4.1 Concepto general 29
1.4.2 Dislexia 29
1.4.2.1 Definición 30
1.4.2.2 Características 30
14..2.3 Implicaciones en la comprensión lectora 30
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA 31
2.1 Tipo de Investigación 31
2.2 Nivel de la investigación 31
2.3 Diseño de la Investigación 31
2.4 Enfoque de la Investigación 32
2.5 Población y muestra de estudio 32
2.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 33
2.7 Procedimiento de la investigación 33
CAPITULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS 35
CAPITULO IV: PROPUESTA 50
CONCLUSIONES 54
RECOMENDACIONES 55
BIBLIOGRAFÍA: 56
ANEXOS 58

Índice de tablas

Tabla 1. Principios neurodidácticos aplicados al aprendizaje 20
Tabla 2. Estrategias neurodidácticas aplicadas a la comprensión en el área literaria 22

Índice de figuras

Gráfico 1. Niveles de comprensión lectora 25
Gráfico 2. Organización de la guía 52
Gráfico 3. Portada 53

Figura 1: ¿El docente me enseña paso a paso como escribir un texto? (Pegunta 1) 35

Figura 2: ¿Antes de escribir, usamos dibujos para hacer resúmenes o párrafos? (Pregunta 2) 36
Figura 3: ¿El profesor me muestra ejemplos de cómo escribir oraciones y párrafos? (Pregunta 3) 36
Figura 4: ¿El docente organiza grupos de trabajo para interpretar textos cortos? (Pregunta 4) 37
Figura 5: ¿El profesor nos da roles como "lector" o "escritor"? (Pregunta 5) 38
Figura 6: ¿Hacemos juegos o actividades que me ayudan a escribir mejor? (Pregunta 6) 38
Figura 7: ¿Te ayuda los juegos de letras con (Tarjetas o Letras caseras) me ayuda a escribir mejor? (Pregunta 7) 39
Figura 8: ¿Usamos colores, dibujos, sonidos o cosas que se pueden tocar para aprender a escribir? (Pregunta 8) 40
Figura 9: ¿En clase nos sentimos cómodos cuando usamos el cuerpo (mímica, actuación, dramatización) para expresar lo que leemos? (Pregunta 9) 41
Figura 10: ¿El profesor nos hace movernos, actuar o usar nuestro cuerpo antes de escribir parar ayudar organizar lo que queremos decir? (Pregunta 10) 41
Figura 11: ¿Antes de escribir, elaboro un mapa o esquema que me ayuda a organizar mis ideas? (Pregunta 11) 42
Figura 12: ¿Puedo organizar mis ideas antes de comenzar a escribir un texto? (Pregunta 12) 43
Figura 13: ¿Entiendo claramente las instrucciones que debo seguir al escribir un texto? (Pregunta 13) 44
Figura 14: ¿Si explico mis ideas en voz alta primero, me ayuda a escribir mejor? (Pregunta 14) . 44
Figura 15: ¿Puedo organizar mis ideas de manera más clara antes de escribir? (Pregunta 15) 45
Figura 16: ¿Me cuesta expresar lo que pienso por escrito? (Pregunta 16) 46
Figura 17: ¿Para mí es más fácil escribir cuando primero puedo contar con mis palabras lo que quiero decir? (Pregunta 17) 47
Figura 18: ¿Siento que escribo mejor cuando hablo primero sobre el tema? (Pregunta 18) 47
Figura 19: ¿Puedo ver y corregir mis errores cuando el profesor me ayuda? (Pregunta 19) 48
Figura 20: ¿Hablar con alguien antes de escribir me ayuda a ordenar mis ideas? (Pregunta 20) ... 49

INTRODUCCIÓN

En la educación actual, la lectura y la escritura cumplen un papel fundamental dentro del aprendizaje, ya que permiten al estudiante acceder a la información y organizar su pensamiento. Sin embargo, estos procesos pueden verse complicados, más aún en estudiantes con rasgos vinculados a la dislexia, e influyen en su desempeño en el espacio de Lengua y Literatura.

En los centros educativos, estas dificultades en la comprensión de texto no siempre son tratadas como deberían. Todavía en los salones de clase se pueden encontrar metodologías tradicionales, que no se adaptan plenamente a la diversidad del alumnado, generando barreras de aprendizaje. La escasez de métodos de enseñanza orientados a tales necesidades de las personas reduce la flexibilidad del aula y puede influir directamente en la comprensión lectora. Si bien no son tenidos en cuenta los procesos cerebrales involucrados en el aprendizaje, se desaprovechan las oportunidades para hacer mejores las aulas de clase (Jiménez y Gutiérrez, 2020).

Estas dificultades no se quedan únicamente en lo académico, sino que también afectan la parte emocional del estudiante. Cuando alguien tiene problemas constantes en la comprensión de textos, puede empezar a sentirse inseguro o perder motivación. También, se dan situaciones de estigmatización, donde se lo etiqueta sin entender realmente qué está pasando detrás. En ese sentido, abordar este tema implica ir más allá de las calificaciones y mirar también cómo se siente el estudiante dentro del aula (Ruiz-Martínez y Molina, 2022).

La neurodidáctica es una posibilidad para adecuar la enseñanza a los procesos que tienen lugar en el aprendizaje. Este tratamiento tiene en cuenta factores como la atención, la memoria, la emoción y la motivación que afectan a la lectura. En alumnos con problemas relacionados con la dislexia, puede ayudar a orientar el uso de materiales y actividades adaptados a ellos.

Dentro del área de Lengua y Literatura, la escritura desempeña un papel fundamental. En este estudio, la escritura se entiende como una manifestación de la comprensión lectora. Dado esto, escribir no es solo poner palabras, sino organizar ideas, pensar sobre lo que se ha leído y darle sentido al contenido. Sin embargo, en estudiantes

con dislexia, este proceso puede volverse más complicado, sobre todo cuando hay dificultades en expresar por escrito lo que han comprendido el texto (Valenzuela y León, 2020).

La aplicación de estrategias que trabaja con estudiantes con dificultades lectoras. En algunos casos, estas se usan sin mucha continuidad o sin un objetivo bien definido. Debido a esto se genera una distancia entre lo que el estudiante necesita y lo que realmente se hace en clase. Por eso, mirar qué tanto se conocen y aplican estas estrategias ayuda a entender mejor la situación. En consecuencia, la investigación analiza cómo la aplicación insuficiente de estrategias neurodidácticas se relaciona con las dificultades de comprensión lectora evidenciadas mediante la escritura.

De la misma forma, es importante tener en cuenta que la inclusión educativa no significa solo que el estudiante esté dentro del aula, sino que realmente pueda participar, aprender y tener bienestar. En cuanto a los estudiantes con dificultades para leer y escribir, se pueden establecer unas condiciones pedagógicas que minimicen las barreras académicas y aumenten su confianza y participación a lo largo del proceso educativo.

La investigación nace a partir de la inquietud por comprender las dificultades que presentan algunos estudiantes en la comprensión lectora y la producción escrita en el área de Lengua y Literatura. Estas manifestaciones pueden ser malinterpretadas como desinterés, falta de esfuerzo o capacidad, cuando en realidad pueden estar asociadas a problemas específicos en el procesamiento de la información. Esta situación fue la que llevó a considerar estrategias pedagógicas que posibiliten una mejor respuesta ante la diversidad en el aula y que promuevan la inclusión académica y emocional de los estudiantes (Sousa, 2021; Tokuhama-Espinosa, 2020).

La investigación se fundamenta a partir de la necesidad de potenciar las prácticas pedagógicas en función de criterios que posibiliten adecuar la enseñanza a las particularidades de los alumnos. La neurodidáctica pone a disposición recursos visuales, auditivos, cognitivos y motivacionales que pueden facilitar tanto la comprensión lectora como la producción escrita, más allá de la uniformidad en la aplicación de estrategias generales.

Se espera que la investigación resulte en un impacto en la enseñanza al suministrar estrategias que guíen la planificación docente y apoyen la comprensión lectora y

producción escrita. Desde el punto de vista académico y afectivo, se pretende potenciar en los alumnos su organización de ideas, su participación y la confianza y seguridad. Igualmente, la propuesta puede ayudar a eliminar barreras pedagógicas que faciliten un mayor nivel de inclusión educativa.

Una de las principales limitaciones del estudio fue que ningún participante contó con un diagnóstico clínico formal de dislexia, por lo que la selección se realizó con base en dificultades observables en la lectura y escritura. La muestra consistió en 20 estudiantes de una escuela tanto la recogida de datos fue en una ocasión, lo que limita la generalización de los resultados.

En este contexto, la presente el estudio que se presenta aborda la incidencia entre la aplicación limitada de estrategias neurodidácticas y la comprensión lectora expresada a través de la escritura en alumnos con dificultades relacionadas con la dislexia. Se estructura en cuatro capítulos: el primero aborda las bases teóricas relacionadas con la neurodidáctica, comprensión lectora, escritura y dislexia; el segundo da cuenta de la metodología; el tercero presenta y discute los resultados; y el cuarto se encuentra una propuesta pedagógica para potenciar proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Lengua y Literatura.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Analizar cómo la ausencia de estrategias neurodidácticas en el área de Lengua y Literatura influye en la comprensión lectora de estudiantes con dislexia en instituciones públicas de Ibarra, evidenciada a través del proceso de escritura, y su relación con la estigmatización escolar y la inclusión académica y emocional.

Objetivos específicos

- Identificar las principales dificultades en la comprensión lectora, reflejadas en el proceso de escritura, de los estudiantes con dislexia en instituciones públicas de Ibarra.
- Describir las prácticas docentes actuales relacionadas con la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes con dislexia en el área de Lengua y Literatura.
- Analizar el nivel de conocimiento y la aplicación de estrategias neurodidácticas por parte de los docentes.
- Examinar cómo las dificultades que influyen en la estigmatización escolar y en la inclusión académica y emocional de los estudiantes con dislexia.
- Proponer estrategias pedagógicas basadas en la neurodidáctica que fortalezcan la comprensión lectora y favorezcan la inclusión educativa de los estudiantes con dislexia.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Problema educativo en Latinoamérica

En el contexto educativo de América Latina, el problema no se limita únicamente al acceso o permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sino que está directamente relacionado con la calidad de los aprendizajes que se desarrollan en él. En este sentido, es frecuente que los estudiantes avancen de nivel sin haber consolidado habilidades fundamentales como la comprensión lectora, lo que repercute en su desempeño académico. Por defecto, el hecho de mantenerse dentro del sistema educativo no asegura que los estudiantes logren aprendizajes necesarios ni que se desarrollen capacidades para su formación.

1.1.1 Contexto latinoamericano

En los últimos años, América Latina ha registrado avances en el acceso a la educación, pero estos no siempre se han reflejado en un mejor aprendizaje. La lectura de comprensión sigue siendo uno de los grandes problemas, particularmente en escuela primaria, ya que existen varios estudiantes que tienen problemas para entender y relacionar la información de los textos. De acuerdo con la UNESCO (2021), esta competencia todavía desafía a países de la región.

Las dificultades para leer se asocian con procesos como la atención, la memoria de trabajo, el procesamiento fonológico y las funciones ejecutivas, que también están implicados en la comprensión informativa (Jiménez y Gutiérrez, 2020). Cuando el alumno se enfrenta a estas limitaciones de proceso, puede identificar palabras, pero le cuesta interpretar el contenido, relacionar ideas y hasta manifestar lo que ha comprendido.

Aunque se han logrado avances para promover una educación inclusiva, sigue habiendo un desajuste entre el reconocimiento de la diversidad y la atención real que se presta a ésta en el aula. Se elaboran protocolos generales que no atienden a los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje. Esta condición tiene realmente un impacto fuerte en estudiantes con problemas relacionados con la dislexia, quienes pueden necesitar

asistencias más estructuradas para acceder al texto, para participar y para seguir en la línea del proceso de educación (López-Escribano, 2021).

1.1.2 Contexto nacional

En Ecuador, el aumento de la matrícula y de la cobertura educativa no ha acabado con los problemas en materia de calidad de los aprendizajes. En educación general básica, algunos estudiantes pueden leer un texto, pero tienen dificultades para encontrar ideas principales, interpretar lo que significa y exponer lo que han entendido con claridad. Esta situación puede ser más compleja en estudiantes con dificultades asociadas a la dislexia, sobre todo cuando sus necesidades no se detectan tempranamente.

La lectura crítica seguía siendo un aspecto que demandaba trabajo en el sistema educativo ecuatoriano. En ocasiones, el aprendizaje consiste en decodificar y repetir información y no se le da demasiada importancia a la interpretación, el análisis o la construcción de significado. Además, la escasa formación del profesorado en trastornos del aprendizaje y en enfoques neuroeducativos, puede suponer un retraso en la implantación de apoyos pedagógicos adecuados.

Aunque algunos métodos han sido añadidos con la finalidad de mejorar la calidad de aprendizaje su ejecución puede ser variable y no siempre se ajusta a las necesidades del aula. Es necesario que la planificación docente se adapte desde la neuroeducación teniendo en cuenta la atención, la memoria, la emoción y la motivación, ya que todas ellas interfieren en el proceso de comprensión lectora y expresión escrita. Con estos fundamentos es posible introducir el análisis de las estrategias neurodidácticas.

1.2 Bases teóricas de las estrategias neurodidácticas

1.2.1 Fundamentos de la neuroeducación y procesos de aprendizaje

La neuroeducación ofrece una mirada integradora que combina el conocimiento de la neurociencia, la psicología y la pedagogía para estudiar los procesos que se producen cuando aprendemos. Estudia el impacto de la atención, la memoria, la emoción y la motivación durante la recepción, organización y recuperación de la información. En el terreno de la educación, estos conocimientos sirven para el diseño de estrategias que

tengan en cuenta las características cognitivas de los alumnos y ofrecen un fundamento para atender dificultades relacionadas con la dislexia en la lectura y escritura.

La comprensión del cerebro para el aprendizaje indica que el proceso educativo es dinámico y que se puede potenciar cuando la información se introduce de forma organizada, secuencial y relacionada con los saberes previos del alumno. Estas condiciones permiten una mayor atención, comprensión y generación de significados porque facilitan la vinculación entre lo nuevo y las vivencias que el estudiante trae consigo (Tokuhama-Espinosa, 2020; Sousa, 2021; Howard-Jones, 2021).

Funciones cognitivas, como atención, memoria de trabajo, lenguaje y funciones ejecutivas, están involucradas en este proceso. La relevante atención selecciona la información; la memoria de trabajo ayuda a mantener y procesar temporalmente las ideas; el lenguaje ayuda a decodificar el contenido; y las funciones ejecutivas están involucradas en la planificación, monitoreo y regulación de la comprensión. Estos procesos se sincronizan en la lectura para implementar la información del texto, utilizando la información previa para interpretar el significado y formar una imagen mental coherente de su núcleo (Perfetti y Stafura, 2020; Baddeley et al., 2021).

La emoción y la motivación también son claves para el aprendizaje ya que ponen en línea al estudiante para que participe, se mantenga enfocado y recuerde la información. Desde la neuroeducación, el aprendizaje significativo sucede cuando el estudiante es capaz de vincular los nuevos contenidos con sus vivencias y les da un significado que tenga sentido con en su realidad. En el caso de estudiantes con dificultades relacionadas con dislexia, las experiencias guiadas, activas y en contexto pueden ayudar a entender disminuir la frustración y apoyar la participación en las actividades de lectura y escritura.

1.2.2 Concepto de neurodidáctica

1.2.2.1 Definición

La neurodidáctica es la aplicación pedagógica del conocimiento que aporta la neuroeducación. Su objetivo es orientar la planificación, la selección de recursos y las actividades de enseñanza basándose en cómo el cerebro recibe, organiza y recupera la información. Esta perspectiva combina elementos cognitivos, emocionales y sociales, y

tiene en cuenta la atención, la memoria, la motivación y el contexto del estudiante al desarrollar experiencias de aprendizaje (Tokuhama-Espinosa, 2020; Sousa, 2021; Howard-Jones, 2021).

1.2.2.2 Principios neurodidácticos

Los principios neurodidácticos orientan el proceso de aplicación del conocimiento sobre el cerebro en la educación. Entre ellos se incluyen la atención, la memoria, la emoción, la motivación, el aprendizaje activa y la disminución de la carga cognitiva. Su puesta en práctica conlleva a exponer contenidos relevantes, ofrecer instrucciones claras, dividir la información, activar conocimientos previos e incentivar la participación del alumno (Tokuhama-Espinosa, 2020; Sweller et al., 2021). Estos principios pueden usarse para crear enfoques para realizar tareas más accesibles y que se ajustan más a la manera en que cada individuo procesa la información.

Tabla 1. *Principios neurodidácticos aplicados al aprendizaje*

Principio neurodidáctico	**Aplicación en el aula**
Emoción y aprendizaje	Utilizar textos significativos, cercanos a la realidad del estudiante o que generen interés.
Atención	Emplear recursos dinámicos, variar actividades y evitar clases monótonas.
Memoria	Realizar actividades de repaso, resúmenes y organización de la información.
Motivación	Proponer actividades interesantes, retos o dinámicas que involucren activamente al estudiante.
Reducción de la carga cognitiva	Simplificar contenidos, segmentar la información y guiar el proceso lector.

1.2.2.3 Aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje

La neurodidáctica aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje al trasladar el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro al contexto educativo. En este sentido, no solo explica cómo se aprende, sino que orienta la forma en que se debe enseñar, considerando factores como la atención, la memoria, la emoción y la motivación (Tokuhama-Espinosa, 2020; Howard-Jones, 2021). Esto permite entender que la enseñanza debe centrarse en el estudiante y no únicamente en el contenido.

1.2.3 Estrategias neurodidácticas aplicadas al área literaria

a) Estrategias multisensoriales

Las estrategias multisensoriales se caracterizan por integrar diferentes canales de percepción, como lo visual, auditivo y de movimiento, con el propósito de facilitar el acceso a la información. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de presentar el contenido de varias formas, sino de generar distintas vías para que el estudiante logre comprenderlo, especialmente cuando el proceso lector presenta dificultades.

En el campo de la literatura, las estrategias que pueden aplicarse son imágenes, lectura con audio, dramatizaciones, tarjetas, colores, organizadores visuales y actividades kinestésicas entre otras. Estos materiales facilitan el entendimiento de la información y pueden ser de gran ayuda para aquellos alumnos que tienen dificultades para decodificar, prestar atención o formar redes de ideas cuando leen.

b) Activación emocional y motivacional

La motivación y emotividad activas persiguen el interés de los estudiantes por aprender. La emoción no es vista como un aspecto accesorio, sino que impacta directamente en la atención y en la forma en que se procesa la información. Tokuhama-Espinosa (2020) afirma que "el aprendizaje se fortalece cuando hay conexión emocional

con el contenido" (p. 92), mientras que Howard-Jones (2021) subraya su impacto en la memoria.

Elegir textos que estén más cerca de la realidad del estudiante, usar dinámicas participativas, reconocer sus avances y generar un ambiente de seguridad pueden contribuir a minimizar la frustración y generar una actitud más positiva hacia la lectura y la escritura.

c) Atención, memoria y comprensión lectora

Las estrategias centradas en la atención, la memoria y el procesamiento de la información buscan facilitar la forma en que el estudiante organiza y comprende el contenido durante la lectura. En este sentido, su objetivo es reducir la complejidad de la tarea y estructurar la información de manera más accesible. Sweller et al. (2021) señalan que "la organización adecuada de la información disminuye la carga cognitiva y favorece la comprensión" (p. 34).

Estas estrategias incluyen el dividir los textos en partes, responder a preguntas guía, activar conocimientos previos, elaborar mapas y esquemas, identificar ideas principales y organizar la información parafrasearla antes de escribir.

Tabla 2. *Estrategias neurodidácticas aplicadas a la comprensión en el área literaria*

Estrategia	**Aplicación en el aula**	**Beneficio**
Multisensorial	Uso de imágenes, lectura con apoyo de audio, dramatización.	Facilita el acceso.
Emocional y motivacional	Selección de textos cercanos, participación y dinámicas.	Favorece interés y confianza.
Cognitiva (atención, memoria y procesamiento)	Uso de organizadores gráficos, segmentación de textos, preguntas guía.	Facilita la comprensión del contenido y organización.

1.3 Fundamentos del aprendizaje de la lectura y escritura

La lectura y la escritura son actividades básicas para aprender, porque dan acceso a la información, permiten organizar el pensamiento y comunicar ideas de forma coherente. Aunque tienen sus particularidades, las dos están vinculadas de manera muy estrecha: la lectura posibilita la interpretación y construcción de sentidos y la escritura implica elegir, organizar y expresar lo entendido.

1.3.1 Las macrodestrezas del lenguaje

Las macrodestrezas del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) constituyen una base fundamental dentro del proceso educativo, ya que permiten al estudiante no solo comunicarse, sino también comprender, organizar y expresar ideas de manera estructurada (Cassany, 2021; Hernández et al., 2022).

a) Escuchar y Hablar

La escucha es la capacidad para procesar información, seguir instrucciones y detectar ideas y detalles en un texto oral; el hablar es la capacidad para organizar y expresar en forma oral lo comprendido (Cassany, 2021). Ambas se relacionan con la lectura y la escritura, sobre todo en aquellos estudiantes que tienen que verbalizar sus ideas antes de ponerlas por escrito. Esta dicha mediación verbal puede ayudar a la elaboración y disposición de un texto escrito.

b) Leer

La lectura consiste en reconocer palabras, procesar información, relacionarse con esquemas previos y generar significado. Atender, memorizar e inferir son algunas de las capacidades necesarias para analizar, entender, relacionar y criticar un contenido. Por lo tanto, decodificar va más allá de la lectura y el alumno debe estar activo.

c) Escribir

La escritura es una habilidad del lenguaje que permite al estudiante expresar ideas de forma organizada y coherente, ya que implica pensar, estructurar y revisar lo que se quiere comunicar (Cassany, 2021). En el contexto educativo, escribir también favorece el desarrollo del pensamiento, debido a que el estudiante necesita ordenar sus ideas para expresarlas con claridad. Este proceso contribuye directamente a comprender mejor la información que ha leído.

1.3.2 La comprensión lectora como proceso cognitivo

La comprensión de lectura es un proceso cognitivo, de la que el estudiante está en capacidad de identificar, interpretar y relacionar la información dada en un texto con sus conocimientos previos para construir nuevos significados (Perfetti y Stafura, 2020; Valenzuela y León, 2020). Esta interacción se considera un proceso activo que necesita la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas (estas últimas para seleccionar información relevante, mantener activas las ideas y monitorear la comprensión del texto durante su lectura) (Jiménez y Gutiérrez, 2020; Diamond, 2020).

1.3.2.1 Procesos cognitivos implicados en la comprensión

La comprensión de lectura es resultado de la interacción mediada entre atención, memoria de trabajo y funciones ejecutivas. La atención se encarga de seleccionar y mantener el foco en la información relevante, la memoria de trabajo retiene y relaciona temporalmente las ideas, y las funciones ejecutivas actúan en la planificación, monitoreo y regulación del proceso de lectura. Tales habilidades, anticipadas a partir de la neuroeducación, trabajan en conjunto para formar una representación coherente del texto (Baddeley et al., 2021; Diamond, 2020).

1.3.2.2 Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora puede estudiarse en tres niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo. Estos niveles reflejan un avance en el proceso de localización de información explícita hacia la interpretación y evaluación del texto. Si bien están

relacionados, es necesaria una buena comprensión de la información básica para el desarrollo de los niveles más complejos.

a) Comprensión literal

La comprensión en el nivel literal es el primer escalón de la lectura y está asociado a la habilidad de localizar la información de manera explícita en el texto, relacionados con datos, hechos, personajes o ideas principales (Gago, 2021).

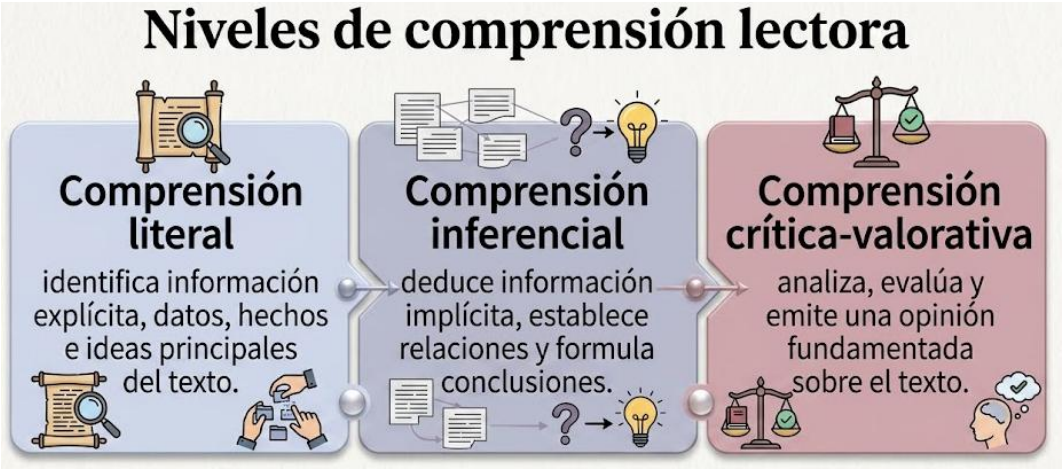
b) Comprensión inferencial

La comprensión inferencial consiste en deducir información no-sostenida de forma explícita. En esta interacción, los lectores utilizan sus conocimientos previos, establecen relaciones de causa y efecto, predicen eventos y llenan los vacíos de sentido (Valenzuela & León, 2020).

c) Comprensión crítica valorativa

La lectura crítica se constituye como el nivel más alto de comprensión, ya que no solo implica entender el texto, sino también analizarlo, valorarlo y adoptar una postura propia (Valenzuela y León, 2020).

Gráfico 1. *Niveles de comprensión lectora*



1.3.3 Comprensión lectora en el área literaria

La comprensión lectora en el área literaria implica un camino que supera el simple acto de hallar datos dentro de un escrito. En este caso, el lector no solo trata de comprender lo que se ha escrito, sino de captar sentidos, notar propósitos y razonar sobre aspectos que no se muestran siempre de forma clara (Valenzuela y León, 2020).

1.3.3.1 Comprensión del texto literario

La lectura de un texto literario es un proceso en el que se va construyendo sentido general a partir de las relaciones entre las ideas explícitas, los aspectos implícitos, el lenguaje utilizado y el contexto de la obra. Para ello, el lector brida rumbo a la lectura a través de la identificación de la idea principal y la serie de hechos, interpreta símbolos y propósitos, y conecta el contenido con sus conocimientos y experiencias anteriores (Gago, 2021; Valenzuela y León, 2020).

El sentido de hacer construcciones de significado no es simplemente que se nos informe, sino cómo informamos, entre otras cosas, que se organiza, interpreta y realiza entre sus elementos. La atención, la memoria y la capacidad de inferencia están involucradas en este proceso, por lo que las experiencias previas pueden conducir a diferentes interpretaciones de un mismo texto (Perfetti y Stafura, 2020; Jiménez y Gutiérrez, 2020).

1.3.3.2 Coherencia y cohesión textual

a) Relación de ideas

La relación de ideas dentro de un texto permite comprender cómo se conectan sus diferentes partes y cómo se desarrolla el contenido de manera progresiva Para ello, el lector debe tener las conexiones bien definidas: si se trata de causas, consecuencias, comparaciones o secuencias. Se pueden apreciar estas relaciones con algunas palabras que empleamos para enlazar frases o a modos de construcción oracional.

b) Organización del discurso

La organización del discurso se refiere a cómo se organiza un texto y cómo se distribuyen las ideas dentro del mismo. Un texto está bien ordenado si es fácilmente comprensible, y esto último suele ocurrir cuando se puede diferenciar claramente su introducción, su desarrollo y su conclusión (Cassany, 2021).

1.3.4 Escritura como mediador del aprendizaje literario

La escritura no se aborda como una habilidad aislada, sino como una manifestación de la comprensión lectora, ya que la organización de ideas por escrito refleja el nivel de comprensión del estudiante.

1.3.4.1 Escritura como apoyo a la comprensión

Se entiende a la escritura como una forma de demostrar comprensión lectora porque a través de la organización y expresión de ideas es posible discernir cómo el alumno procesó el contenido. Al escribir, resumiendo o respondiendo a un texto, el estudiante selecciona información, hace conexiones y reconstruye el significado en sus palabras (Valenzuela & León, 2020).

1.3.4.2 Escritura narrativa y creativa

La escritura narrativa y creativa hace que el alumno pueda disponer los hechos con una estructura de principio, medio y final que permite una mayor imaginación y el ejercer la interpretación. Al reescribir, seguir o inventar una historia, el estudiante compara temporalmente, ordena ideas y muestra su comprensión del texto. Estas actividades asimismo pueden incentivar la motivación y el interés por leer y escribir (Cassany, 2021; Tokuhama-Espinosa, 2020).

1.3.5 Dificultades en la comprensión lectora

Si se analiza el proceso de lectura con mayor detenimiento, se puede observar que las dificultades en la comprensión no responden a una sola causa, sino a la interacción de distintos factores que influyen en el aprendizaje (Perfetti y Stafura, 2020, p. 12). En algunos casos, el estudiante logra decodificar el texto sin más inconvenientes, pero tiene dificultades al explicar lo que ha entendido o identificar el significado global. Esto evidencia que leer no siempre implica comprender, ya que ambos procesos, aunque relacionados, no se desarrollan de la misma manera.

1.3.5.1 Dificultades en la decodificación

La decodificación corresponde al proceso mediante el cual el lector transforma las letras en sonidos y palabras con significado (López-Escribano, 2021, p. 45). Cuando este proceso presenta dificultades, el reconocimiento de palabras se vuelve lento e inseguro, lo que afecta directamente el inicio de la lectura. Este proceso requiere de habilidades como la conciencia fonológica y la memoria que posibilitan reconocer y procesar adecuadamente las palabras (Jiménez y Gutiérrez, 2020, p. 63).

1.3.5.2 Dificultades en la fluidez lectora

La fluidez lectora implica la habilidad de leer con un ritmo adecuado, precisión y fluidez, así como la coordinación de estas habilidades para que la lectura se realice de manera natural (Gago, 2021, p. 52). Una vez que esta competencia no está desarrollada, dividirse la lectura y con ella la comprensión del texto en fragmentos con pausas frecuentes.

1.3.5.3 Dificultades en la comprensión del significado

Dificultades para entender el sentido se presentan cuando el lector localiza informaciones aisladas, pero no las integra para formar representación global y coherente del texto. Este proceso requiere de la conexión entre ideas, realización de inferencias, activación de conocimientos previos y retención de la información en la memoria de trabajo (Perfetti & Stafura, 2020; Jiménez & Gutiérrez, 2020). Si esta capacidad está limitada en el alumnado, la respuesta puede ser superficial o directamente presentar dificultades para explicar lo leído.

1.4 Trastornos específicos del aprendizaje

Cuando se trata de trastornos específicos del aprendizaje, no es que el estudiante tenga una incapacidad, sino que tiene dificultades que afectan la manera en que procesa la información (American Psychiatric Association, 2022). Cuando estas dificultades no son detectadas o atendidas, pueden producir miedo, desmotivación y odio por los trabajos escolares. Por tanto, su intervención precisa de la detección de las necesidades y de la generación en el aula de condiciones pedagógicas que posibiliten la participación y la confianza.

1.4.1 Concepto general

Los trastornos específicos del aprendizaje son tales dificultades en la adquisición de destrezas académicas concretas que persisten a pesar de que el alumno ha dispuesto de una adecuada oferta educativa. Dichas dificultades pueden manifestarse en la lectura, la expresión escrita o la aritmética, sin que ello suponga que afectan a todas las áreas del rendimiento. Desde esta perspectiva, se asocian con diferencias en el procesamiento de la información, es así como algunos estudiantes necesitan mayor tiempo, instrucciones fragmentadas y apoyos específicos para realizar las actividades escolares (Jiménez y Gutiérrez, 2020).

1.4.2 Dislexia

La dislexia es una dificultad en el aprendizaje que afecta principalmente la lectura y la escritura (López-Escribano, 2021, p. 34). Más que tratarse de una falta de capacidad, se relaciona con una forma distinta de procesar los sonidos y las letras. En este punto, el estudiante puede presentar problemas para reconocer palabras o leer con fluidez, lo que hace que el proceso lector sea más lento.

Esta dificultad no se limita solo a la lectura. También intervienen procesos como la memoria, la atención y la velocidad con la que se procesa la información (Jiménez y Gutiérrez, 2020, p. 65).

1.4.2.1 Definición

La dislexia se define como una dificultad específica del aprendizaje que afecta la precisión, la fluidez y la comprensión lectora, incluso cuando el estudiante cuenta con oportunidades educativas adecuadas (American Psychiatric Association, 2022, p. 72). Esto implica que puede tener problemas para reconocer palabras o avanzar al mismo ritmo que otros estudiantes.

1.4.2.2 Características

Las características de la dislexia pueden observarse en una lectura más lenta, con errores frecuentes, dificultades en la fluidez y problemas en la escritura (López-Escribano, 2021, p. 41). En algunos casos, el estudiante puede perder el hilo del texto o tener problemas para mantener una idea clara mientras lee.

14..2.3 Implicaciones en la comprensión lectora

La dislexia tiene un impacto directo en la comprensión lectora, principalmente porque las dificultades en la fluidez limitan la capacidad de entender el contenido del texto (Valenzuela y León, 2020, p. 93). Cuando la lectura no es fluida, el estudiante destina gran parte de su esfuerzo a decodificar, lo que reduce su atención hacia el significado.

A esto se suman las dificultades en la memoria de trabajo y en la integración de la información, lo que hace más complejo relacionar ideas y construir una comprensión completa (Perfetti y Stafura, 2020, p. 30).

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Tipo de Investigación

La investigación fue de tipo descriptivo-prospectivo. Fue descriptiva porque permite reconocer los obstáculos que perciben los estudiantes en la comprensión lectora y la escritura en la asignatura de Lengua y Literatura. Los estudios descriptivos, según Hernández Sampieri et al. (2014), tienen como objetivo determinar las características y manifestaciones del fenómeno en un contexto determinado. Asimismo, tuvo un carácter sugerente: a partir de los resultados del cuestionario, se diseñó una propuesta de estrategias neuroeducativas para fortalecer los procesos de aprendizaje en estudiantes con dificultades de lectura y escritura vinculadas a rasgos disléxicos.

2.2 Nivel de la investigación

El estudio fue descriptivo, ya que se dirigió a conocer y describir las dificultades que tenían los estudiantes en la lectura comprensiva y la escritura. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios descriptivos posibilitan la identificación de las características o manifestaciones de un fenómeno en un contexto específico. En particular, se caracterizó el estado actual sin buscar relaciones de causalidad o de serios una intervención, y sin más aspiración que reconocer las necesidades educativas del conjunto y sustentar en ellas la propuesta de estrategias neurodidácticas.

2.3 Diseño de la Investigación

La investigación incluyó un diseño transaccional no experimental. Fue considerado como no experimental dado que las variables relacionadas con las estrategias neurodidácticas, la comprensión de lectura y la escritura no fueron manipuladas ni sometidas a una intervención deliberada, sino observadas en su manifestación dentro del ámbito educativo. También fue de tipo transversal, ya que la información se recolectó en una sola ocasión y en un tiempo determinado, lo cual posibilitó describir a la población y

reconocer las dificultades. Los diseños no experimentales permiten observar los fenómenos en su ambiente natural, y los diseños transversales obtienen los datos en un solo instante, según Hernández Sampieri, et al. (2014). Los resultados sirvieron de base para el diseño de la propuesta de estrategias neurodidácticas.

2.4 Enfoque de la Investigación

El estudio se desarrolló con un diseño cuantitativo, ya que la información fue recolectada a través de una encuesta estructurada y después se transformó en datos numéricos para hacer su organización, análisis e interpretación. Este método de análisis facilitó comprender con qué frecuencia emergían ciertos eventos vinculados a las estrategias neurodidácticas, la lectura comprensiva y la escritura en los estudiantes que participaron. Según Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cuantitativo se distingue por la cuantificación de las variables y el tratamiento de los datos numéricos por medio de técnicas estadísticas. En esta investigación las respuestas fueron clasificadas en frecuencias y porcentajes, permitiendo visualizar tendencias, realizar comparaciones con los resultados y sustentar la elaboración de la propuesta pedagógica.

2.5 Población y muestra de estudio

La población estaba compuesta por 42 estudiantes de la Educación General Básica de segundo a séptimo año de la Unidad Educativa “Teodoro Gómez de la Torre”. Estos estudiantes tenían necesidades educativas relacionadas con dificultades observables en los procesos de leer y escribir. Muestra El muestreo fue no probabilístico de tipo por conveniencia y constó de 20 estudiantes de sexto año de la Educación General Básica (EGB), quienes tenían problemas para entender textos, organizar ideas y expresar estas por escrito. No se requirió tener un diagnóstico clínico formal de dislexia; por lo que se focalizó en estudiantes con problemas para leer y escribir con rasgos de esta condición. Antes de recabar la información se contó con el permiso del establecimiento escolar y el consentimiento de los padres o tutores legales.

2.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica fue la encuesta, por ser una técnica adecuada para identificar información sobre la experiencia de los estudiantes respecto a las actividades y dificultades en la lectura y escritura. Se emplea un cuestionario estructurado compuesto por 20 preguntas cerradas con una escala tipo Likert. Los ítems trataban aspectos relacionados con el acompañamiento del profesor, la organización guiada, el empleo de apoyos visuales y multisensoriales, la motivación, la participación y las dificultades que se tenían en los procesos de lectura y escritura. La aplicación del cuestionario fue presencial, escribiendo las respuestas en hojas de papel que fueron digitalizadas para su organización, tabulación y análisis. El cuestionario fue revisado y validado por docentes especializados de la carrera.

2.7 Procedimiento de la investigación

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en varias etapas organizadas de forma lógica y secuencial. En este punto, cada fase permitió avanzar de manera ordenada, asegurando que el estudio mantenga coherencia desde el inicio hasta el final.

En una primera etapa, se definieron el problema, los objetivos y las variables del estudio. Esto permitió delimitar el enfoque de la investigación y tener una idea clara de hacia dónde se dirigía el trabajo.

Después de esto, se llevó a cabo una revisión teórica acerca de la dislexia, la comprensión lectora y la neurodidáctica, lo cual sirvió de apoyo para la elaboración de la investigación. Aquí esta fase fue importante ya que consiguió que el instrumento con que se recolectaron la información estuviera en consonancia con las variables planteadas, haciendo que lo que se midiera, tuviera una relación directa con el problema investigativo.

En una tercera fase, se definieron la población y la muestra de estudio, seleccionando a los estudiantes que presentaban características relevantes para los objetivos de la investigación. Previamente, se solicitó la autorización de la institución educativa y el consentimiento de los padres de familia para llevar a cabo el proceso de observación y recopilación de información. La observación realizada en el aula permitió

centrar el análisis en un grupo en el que las dificultades relacionadas con la lectura y la escritura se manifestaban con mayor claridad, lo que facilitó una comprensión más precisa del problema investigado.

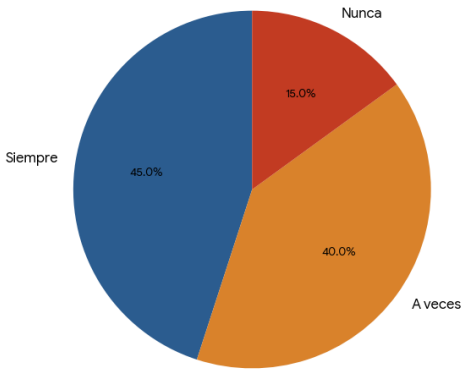
Posteriormente, se diseñó y aplicó la encuesta de 20 preguntas, con el objetivo de identificar las principales dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita. En la práctica, esto se reflejó en la recopilación de información directa desde la experiencia de los estudiantes, lo que permitió tener una visión más cercana de su realidad.

Finalmente, se organizaron, analizar e interpretar los datos obtenidos. Esta etapa permitió llegar a conclusiones más claras y plantear recomendaciones orientadas a mejorar las prácticas pedagógicas dentro del aula.

CAPITULO III: ANÁLISIS DE RESULTADOS

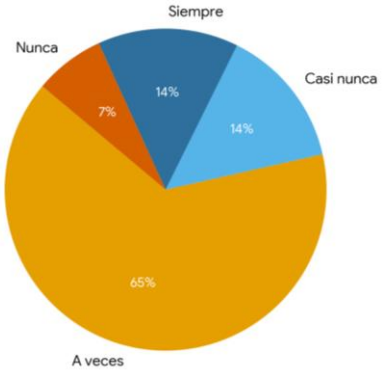
Es importante señalar que, aunque el instrumento se enfoca en aspectos relacionados con la escritura, estos se analizan como indicadores del nivel de comprensión lectora, debido a que la organización, expresión y estructuración de ideas por escrito reflejan el grado de comprensión del estudiante. Al realizar la encuesta se encontró diferentes resultados, este análisis nos permitirá saber sobre las falencias que hay dentro de los alumnos y con el fin de esto será la realización del instrumento educativo, para que el docente pueda implementar estrategias neurodidacticas dentro de las clases.

Figura 1: *¿El docente me enseña paso a paso como escribir un texto? (Pegunta 1)*



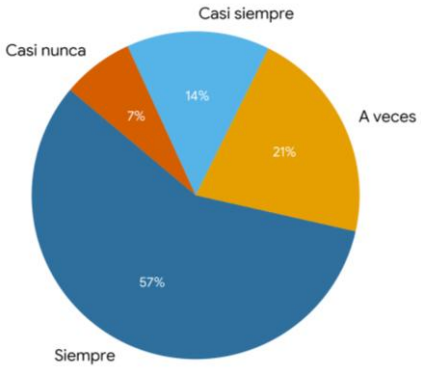
El 43% de los estudiantes informó “Casi siempre” el 29% “Siempre” y el 28% “A veces”. Al analizar estos resultados de la gráfica se aprecia que la mayor parte considera que el profesor proporciona una orientación secuencial a través de la escritura, aunque en torno a una quinta parte manifiesta que esta orientación no es estable. Esta condición puede interferir en la planificación y organización de ideas, así como en la redacción, principalmente en alumnos con dificultades lectoras y escritoras vinculadas a características propias de la dislexia. Tokuhama-Espinosa (2020) y Jiménez y Gutiérrez (2020) lo señalado por, el modelaje junto con la enseñanza explícita de destinos secuenciales, contribuyen a la automatización de los procesos de redacción y a disminuir las demandas impuestas sobre Marco teórico. Por ello, resulta necesario fortalecer el acompañamiento paso a paso como una práctica sistemática dentro del aula.

Figura 2: *¿Antes de escribir, usamos dibujos para hacer resúmenes o párrafos? (Pregunta 2)*



Se nota que el 64 % de estudiantes contestó "A veces", el 14 % "Casi nunca", otro 14 % "Siempre" y el 7 % "Nunca". Estos resultados permiten observar que no en todas las situaciones se da la utilización de dibujos y organizadores visual como estrategia previa a la escritura en el aula. Esta condición puede afectar el desarrollo de ideas para escribir y organizar, en especial de lectores y escritores que tienen dificultad con ambas cosas relacionadas a características de la dislexia. Según Shaywitz y Shaywitz (2020), los apoyos visuales mejoran el procesamiento de la información y la formación de conceptos. Además, Vega-Cauduro et al. (2021) señalan que a estas se les atribuye una función compensatoria relacionada a las dificultades de procesamiento que se presentan dentro de la dislexia. En este sentido, hay que incorporar más sistemática dibujos, esquemas, organizadores gráficos antes de iniciar la producción escrita.

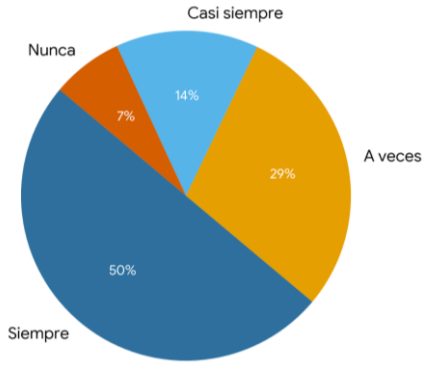
Figura 3: *¿El profesor me muestra ejemplos de cómo escribir oraciones y párrafos? (Pregunta 3)*



Se observa que el 57 % de los estudiantes contestó "Siempre", el 14 % "Casi siempre", el 21 % "A veces" y el 7 % "Casi nunca". Estos resultados revelan una buena

tendencia sobre el uso del ejemplo que el profesor escribe; sin embargo, también manifiestan que no todos los estudiantes reciben este medio de enseñanza de forma permanente. La exhibición de modelos específicos podría ayudar a los lectores a entender la construcción de oraciones y párrafos, y también podría asistirlos para reducir sus problemas relacionados con la generación de ideas. Jiménez y Gutiérrez (2020) indican que la modelación favorece la adquisición de patrones lingüísticos, mientras que Tokuhama-Espinosa (2020) resalta la relevancia de las demostraciones explícitas y del acompañamiento sostenido en los procesos de aprendizaje. Por tanto, se plantea la necesidad de introducir recursos de forma sistemática durante el trabajo con textos para que se mejore la accesibilidad, la equidad y el aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades como lectores y como escritores.

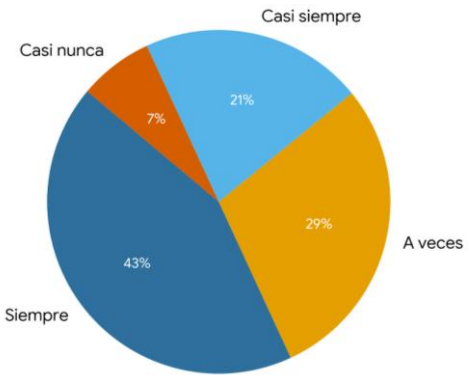
Figura 4: *¿El docente organiza grupos de trabajo para interpretar textos cortos? (Pregunta 4)*



Se nota que el 50 % de los alumnos eligió ‘Siempre’, el 14 % ‘Casi siempre’, el 29 % ‘A veces’ y el 7 % ‘Nunca’. Estos resultados indican que el trabajo en equipo se realiza casi siempre; no obstante, no es una práctica común en todo el grupo. Esta variación podría restringir las oportunidades para el intercambio, la participación y la construcción del significado, en particular para los estudiantes que tienen dificultades para leer y escribir debido a rasgos de la dislexia. El aprendizaje cooperativo promueve la comprensión lectora y la interacción entre pares, según Ruiz-Martínez y Molina (2022). También, Vega-Cauduro et al. (2021) subrayan que la lectura compartida reduce la ansiedad académica y ayuda a la interpretación del texto. Por tanto, la sugerencia es

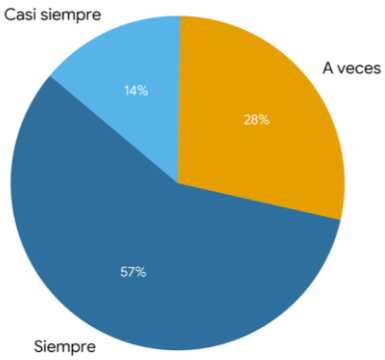
reforzar el trabajo grupal, de modo que propicie una participación más inclusiva y una comprensión más activa de los textos.

Figura 5: *¿El profesor nos da roles como "lector" o "escritor"? (Pregunta 5)*



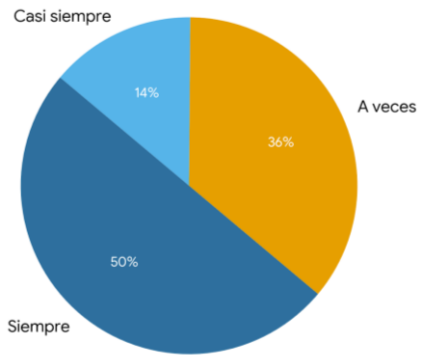
Se puede ver que el 43 % de los estudiantes respondió "Siempre", el 21 % "Casi siempre", el 29 % "A veces" y el 7 % "Casi nunca". Estos resultados muestran que el trabajo por roles se da de forma habitual, pero sin duda no es una práctica generalizada. Cada vez son más quienes apuntan que esta falta de continuidad puede suponer un freno para que determinados estudiantes participen activamente, especialmente los que tienen dificultades lectoras y escritoras quizás vinculadas a rasgos de la dislexia. La atribución de distintas tareas específicas al interior de las actividades permite la autorregulación, el compromiso y la participación (López-Escribano, 2021). Tareas también pueden estar estructurados desde una perspectiva de neurodidáctica para ayudar a la concentración, la memoria y la comprensión. Por eso se propone una utilización más sistemática de los roles de "lector" y "escritor" para hacer una participación más ordenada y plural.

Figura 6: *¿Hacemos juegos o actividades que me ayudan a escribir mejor? (Pregunta 6)*



Se puede observar que el 57 % de los estudiantes escogió "Siempre", el 14 % "Casi siempre" y el 28 % "A veces", sin que se presentaran respuestas en los grados extremos "Casi nunca" y "Nunca". Estos resultados reflejan que la mayoría piensa positivamente al respecto del uso de juegos y actividades lúdicas para ayudar en el proceso de escritura; no obstante, que una cuarta parte de los sujetos se encontrara en la clasificación de "A veces" indica que tales estrategias posibles de estudiantes. Esta condición es especialmente relevante en personas con dificultades para leer y escribir ligadas a rasgos de dislexia, ya que la continuidad en la realización de las actividades permite que éstas continúen desarrollándose. Vega-Cauduro et al. (2021) indican que las estrategias lúdicas podrían potenciar la atención, la memoria y motivación, y la reducción de la ansiedad asociada a las tareas de escritura. Por eso, es bueno introducir estas actividades de forma paulatina y ordenada en la clase.

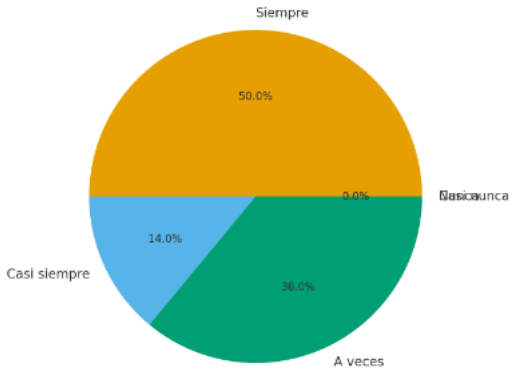
Figura 7: *¿Te ayuda los juegos de letras con (Tarjetas o Letras caseras) me ayuda a escribir mejor? (Pregunta 7)*



Se observa que el 50 % de los estudiantes respondió "Siempre", el 14 % "Casi siempre" y el 36 % "A veces", sin registrarse respuestas en las opciones "Casi nunca" y "Nunca". Estos resultados muestran una valoración positiva de los juegos de letras como

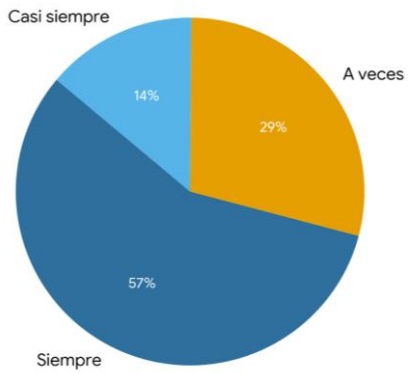
apoyo para la escritura; sin embargo, el porcentaje ubicado en “A veces” indica que su uso no es totalmente constante dentro del aula. Esta irregularidad puede limitar la consolidación progresiva de habilidades relacionadas con el reconocimiento de sonidos, letras y palabras. Shaywitz y Shaywitz (2020) y Jiménez y Gutiérrez (2020) señalan que este tipo de actividades favorece la conciencia fonológica y la asociación entre grafemas y fonemas, procesos especialmente importantes en estudiantes con dificultades lectoras y escritoras asociadas a características de la dislexia. Por ello, se recomienda incorporar los juegos de letras de manera más frecuente y planificada para fortalecer el aprendizaje de la escritura.

Figura 8: *¿Usamos colores, dibujos, sonidos o cosas que se pueden tocar para aprender a escribir? (Pregunta 8)*



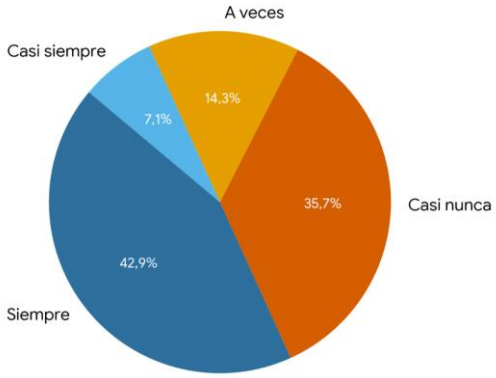
Se observa que el 50 % de los estudiantes seleccionó la opción “Siempre”, el 14 % “Casi siempre” y el 36 % “A veces”, sin que nadie haya optado por “Casi nunca” y “Nunca”. Estos resultados reflejan una percepción positiva acerca de la utilización de recursos multisensoriales en el aprendizaje de la escritura; no obstante, el porcentaje señalado en “A veces” indica que estas estrategias no son empleadas de forma homogénea en el grupo. Esta diversidad puede dificultar el afianzamiento de lo aprendido, especialmente en alumnos con dificultades lectoras y escritoras vinculadas a rasgos de la dislexia. Tokuhama-Espinosa (2020) y Vega-Cauduro et al. (2021) plantean que la combinación de estímulos visuales, auditivos y táctiles mejora la atención, la memoria y la organización de la información, así como también la vinculación entre sonidos, letras y significados. Por lo que es apropiado tener en cuenta estos recursos en forma planificada y sistemática en las propuestas de escritura.

Figura 9: *¿En clase nos sentimos cómodos cuando usamos el cuerpo (mímica, actuación, dramatización) para expresar lo que leemos? (Pregunta 9)*



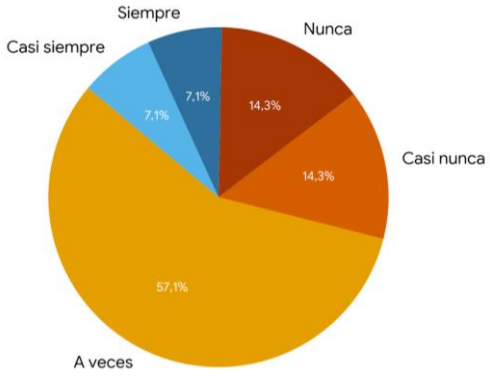
Se puede observar que el 57% de los estudiantes contestó "Siempre", el 14% "Casi siempre", y el 29% "A veces", sin que hubo respuestas a las opciones "Casi nunca" y "Nunca". Estos resultados reflejan una percepción positiva en cuanto a la utilización de la expresión corporal como medio para representar y entender lo leído; pero, el porcentaje situado en "A veces" indica que no todos los estudiantes participan con la misma regularidad o confianza. Esta podría ser una situación relevante para quienes tienen dificultades para leer y escribir que están vinculadas a rasgos de la dislexia, ya que la dramatización permite hacer decir al contenido no sólo por las palabras, sino también a través de movimientos, gestos y acciones, lo cual puede facilitar la comprensión y ayudarlos a organizar sus ideas. Tokuhama-Espinosa (2020) indica que las tareas que combinan movimiento y emoción mejoran la atención, la memoria y la participación en el estudio. Por ello, es recomendable introducir la mímica y la actuación y la dramatización de modo sistemático y asegurándonos de que todos los alumnos posean un clima y espacio de seguridad y puedan tomar parte activamente.

Figura 10: *¿El profesor nos hace movernos, actuar o usar nuestro cuerpo antes de escribir parar ayudar organizar lo que queremos decir? (Pregunta 10)*



Se ve que el 42,9 % de estudiantes dijo que respondía “Siempre”, el 7,1 % “Casi siempre”, el 14,3 % “A veces” y el 35,7” Casi nunca. Los resultados parecieran señalar una utilización dispar del cuerpo como antecedente al escribir, ya que, aunque una parte importante del grupo lo hacía de manera frecuente, un porcentaje considerable se negaba a hacerlo. Esta variación quizá provoque desigualdades en las oportunidades para que los estudiantes aprendan a ordenar sus ideas antes de escribir, sobre todo en aquellos que tienen dificultades lectoras y escritoras vinculadas a rasgos de la dislexia. Según López-Escribano (2021) el movimiento corporal puede facilitar planificación, expresión y organización de la información. Hay que introducir más actividades de mover(se), actuar o dramatizar antes de escribir para facilitar la planificación del texto y promover una participación más balanceada.

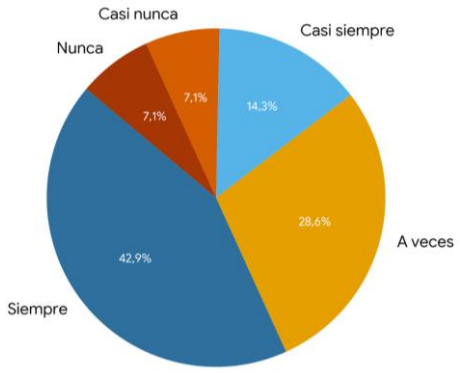
Figura 11: *¿Antes de escribir, elaboro un mapa o esquema que me ayuda a organizar mis ideas? (Pregunta 11)*



Se puede ver que el 57,1 % de los estudiantes seleccionó la respuesta “A veces”, el 14,3 % “Casi nunca”, otro 14,3 % “Nunca”, el 7,1 % “Siempre” y el 7,1 % “Casi siempre”. Los resultados señalan un empleo restringido de mapas y esquemas como

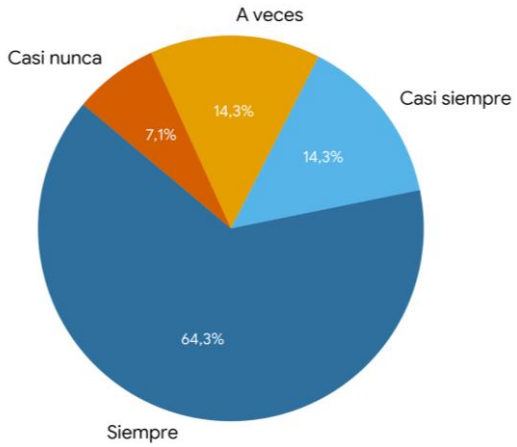
estrategias de planificación antes de la escritura, porque la mayoría de los aprendices las utiliza un número reducido de veces y otro tanto las usa un número considerable de veces con una frecuencia de "casi nunca" o "nunca". Esta condición puede generar problemas para la organización, secuenciación, y expresión coherente de las ideas, sobre todo en estudiantes con dificultades de lectura y escritura vinculadas a rasgos de dislexia. López-Escribano (2021), Tokuhama-Espinosa (2020), y Jiménez and Gutiérrez (2020) destacan que los organizadores gráficos mejoran la carga cognitiva, organizan la información y promueven la escritura. Por lo tanto, es preciso sistematizar la introducción de mapas, esquemas y otros soportes visuales en el momento previo a la escritura, para fortalecer la planificación textual, y por ello, la coherencia de los textos.

Figura 12: *¿Puedo organizar mis ideas antes de comenzar a escribir un texto? (Pregunta 12)*



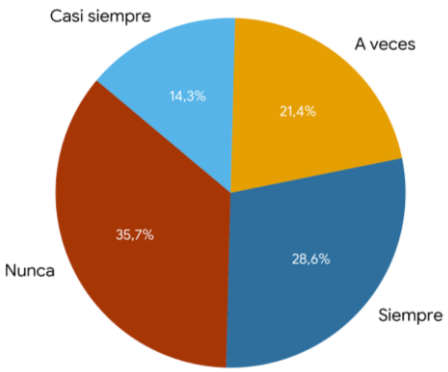
Se observa que el 42,9 % de los estudiantes encuestados respondió "Siempre", el 14,3 % "Casi siempre", el 28,6 % "A veces", el 7,1 % "Casi nunca" y el otro 7,1 % "Nunca". Estos resultados indican que una proporción considerable del grupo cree que puede planificar sus ideas antes de escribir; no obstante, también hay un porcentaje que solo lo consigue de forma intermitente o le suponga dificultades ello. Esta situación puede afectar la coherencia, secuencia y claridad de los textos elaborados. Snowling y Hulme (2022) informaron de que la planificación de la escritura se basa en procesos tales como la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas, las cuales hacen posible que las ideas sean sostenidas, ordenadas y transformadas antes de redactarlas. Por tanto, es necesario potenciar el empleo de estrategias previas como esquemas, mapas y secuencias de ideas, sobre todo en alumnos con dificultades lectoras y escritoras vinculadas a rasgos disléxicos.

Figura 13: *¿Entiendo claramente las instrucciones que debo seguir al escribir un texto? (Pregunta 13)*



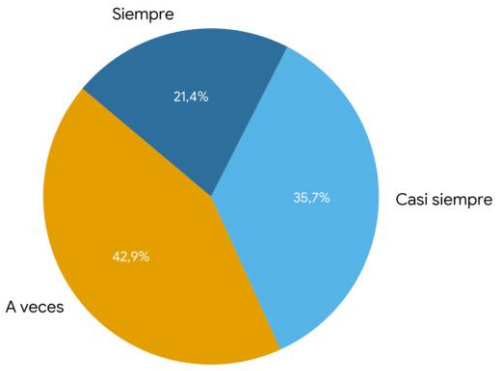
Se puede observar que el 64,3 % de los estudiantes eligió la opción "Siempre", el 14,3 % "Casi siempre", otro 14,3 % "A veces" y el 7,1 % "Casi nunca", y no hubo respuestas para "Nunca". Estos resultados reflejan que la mayoría del grupo considera que las instrucciones para escribir un texto son claras, aunque hay una parte de estudiantes que no las entiende en todo momento. Esto podría afectar a la estructura, el desarrollo y la exactitud de la producción escrita, particularmente en aquellos con dificultades para leer y escribir vinculadas con características disléxicas. Las indicaciones claras, breves y secuenciales ayudan a aliviar la carga de la memoria de trabajo, comentan Jiménez y Gutiérrez (2020). También Tokuhama-Espinosa (2020) resalta que las indicaciones explícitas promueven la anticipación y realización de las tareas. Por tanto, es relevante tener instrucciones estructuradas y que estén acompañadas de ejemplos y pasos concretos para que sean fáciles de entender.

Figura 14: *¿Si explico mis ideas en voz alta primero, me ayuda a escribir mejor? (Pregunta 14)*



Como puede verse en la gráfica 14, 35,7 % de estudiantes contestó con “Nunca”, 28,6 % con a la afirmación “Siempre”, 14,3 % con “Casi siempre” y 21,4 a “A veces”. Estos resultados muestran que existen opiniones enfrentadas sobre el uso del habla como estrategia antes de la escritura, pues mientras una parte considera que hablar en voz alta sus ideas les ayuda a escribir, otro grupo significativo dice que hablar no les ayuda en absoluto. Esa variación puede tener que ver con cómo se dirige y se implementa la estrategia en el aula. Tokuhama-Espinosa (2020) indica que la verbalización previa al pensamiento podría promover la organización del pensamiento y la planificación conceptual cuando es guiada. Por tanto, sería adecuado reforzar esta estrategia de forma guiada con preguntas orientadoras intercambio de opiniones, secuencias orales previas a la escritura – en particular en los alumnos con dislexia, para los que esta estrategia les es especialmente beneficiosa tras sus dificultades lectoras y escritoras.

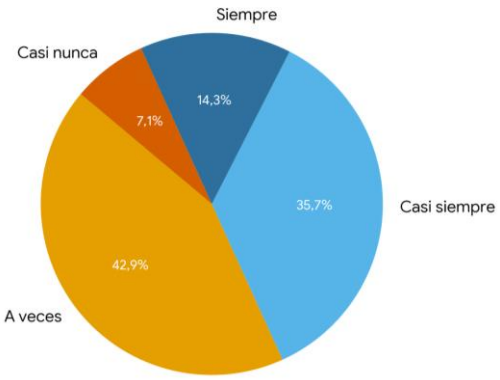
Figura 15: *¿Puedo organizar mis ideas de manera más clara antes de escribir? (Pregunta 15)*



El 42,9% de los estudiantes manifestó “A veces”, el 35,7 % “Casi siempre” y el 21,4 % “Siempre”, sin que se obtuvieran respuestas para “Casi nunca” y “Nunca” (figura

15). Estos resultados nos permiten inferir que todos los estudiantes en cierto modo eran conscientes de su capacidad para organizar sus ideas antes de escribir; no obstante, para un número importante de ellos, esa habilidad aún se encontraba en desarrollo y no les era constante la posibilidad de organizar sus ideas antes de escribir. Esta condición podría repercutir en la coherencia, secuencia y claridad de los textos elaborados. Snowling y Hulme (2022) proponen que la planificación previa a la escritura implica planificación ejecutiva y memoria de trabajo, funciones que podrían verse más afectadas y necesitar más apoyos en niños con dificultades lectoras y escritoras vinculadas a características de la dislexia. Por lo tanto, es necesario consolidar el empleo recurrente de esquemas, mapas, secuencias y preguntas guía que ayuden a planificar antes de escribir.

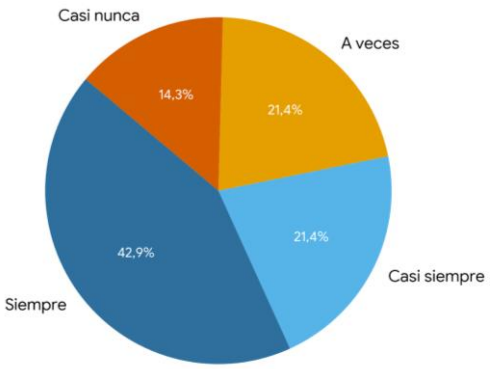
Figura 16: *¿Me cuesta expresar lo que pienso por escrito? (Pregunta 16)*



En la gráfica se puede observar que el 42,9 % de los alumnos contestó “A veces”, el 35,7 % “Casi siempre”, el 14,3 % “Siempre” y el 7,1 % “Casi nunca”, y ninguna contestación para la opción “Nunca”. Estos hallazgos demuestran que una proporción considerable dentro del grupo reportaba tener dificultades frecuentes a la hora de escribir sus ideas, lo que podría reflejarse en la claridad, coherencia u organización del texto. Snowling y Hulme (2022) informan de que la expresión escrita implica la integración de procesos que incluyen la memoria de trabajo, la obtención de acceso a vocabulario, la secuenciación, y la planificación del texto. En los estudiantes con dificultades lectoras y escritoras vinculadas con rasgos de la dislexia, estas demandas pueden significar que escribir les demande aún más trabajo. Por lo tanto, es importante reforzar el uso de apoyos

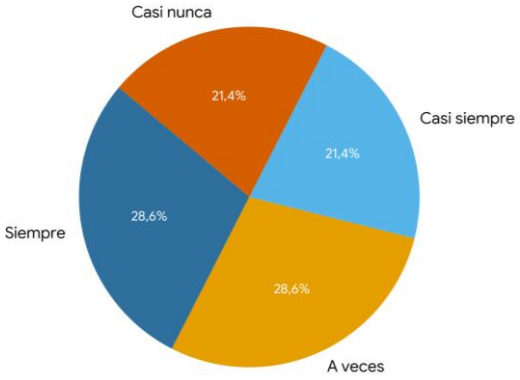
previos como esquemas, modelos, preguntas orientadoras y secuencias de ideas para apoyar la producción escrita.

Figura 17: *¿Para mí es más fácil escribir cuando primero puedo contar con mis palabras lo que quiero decir? (Pregunta 17)*



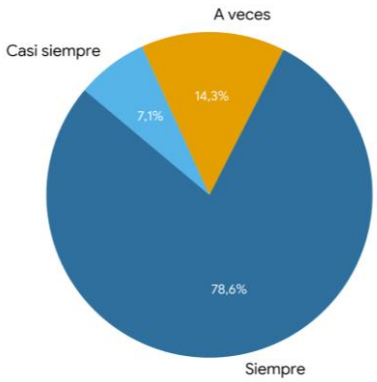
El 42.9% de estudiantes contestó "Siempre" en la figura, que el 21.4% contestó "Casi siempre", otro 21.4% contestó "A veces" y el 14.3% contestó "Casi nunca", no hubo respuestas en la opción "Nunca". Estos resultados muestran que la mayoría del grupo siente que decir en voz alta sus ideas antes de escribir les ayuda a hacerlo, no obstante, esto no es igual para todos los estudiantes. Una verbalización previa puede ayudar a organizar el pensamiento, elegir lo que se considera relevante y Disminuir la inquietud hacia la tarea escrita. Tokuhama-Espinosa (2020) indica que la mediación oral y el acompañamiento docente intervienen positivamente en la planificación y regulación emocional dentro del aprendizaje. Por tanto, se aconseja añadir al menos dos-ter tres actividades>6habilidades de expresión oral guiado antes de la escritura, con preguntas orientadoras, intercambio de ideas y realizar explicaciones con las palabras de uno mismo.

Figura 18: *¿Siento que escribo mejor cuando hablo primero sobre el tema? (Pregunta 18)*



En la figura se puede observarse que el 28,6% de estudiantes contestó “Siempre”, el 21,4 % “Casi siempre”, otro 28,6 % “A veces” y el 21,4 % “Casi nunca” habiendo anulado las opciones “Nunca”. Estos resultados indican que la expresión oral previa puede facilitar la escritura para algunos miembros del grupo, pero no para todos los estudiantes. La tendencia de las respuestas parece indicar que esta técnica está entre parcial consolidada, y que más de un participante necesita guiar para pasar de la producción oral a un texto coherente. Jiménez y Gutiérrez (2020) afirman que la previa verbalización de pensamiento puede facilitar la activación de conocimientos, apoyar la organización del pensamiento y también la fluidez en la producción escrita. Por esta razón, se sugiere que en primer lugar se deba aplicar esta estrategia de manera dirigida a través de preguntas, conversaciones cortas y secuencias de ideas antes de escribir.

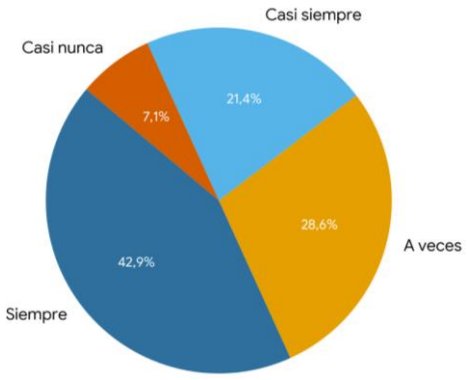
Figura 19: *¿Puedo ver y corregir mis errores cuando el profesor me ayuda? (Pregunta 19)*



En la Figura se puede ver que el 78.6 % de los estudiantes eligió la opción "Siempre", 7.1 % seleccionó "Casi siempre" y 14.3 % "A veces", y no hubo respuestas en las opciones "Casi nunca" ni "Nunca". Estos resultados muestran que la percepción es absolutamente positiva para la retroalimentación docente, ya que la mayoría del grupo

considera que el seguimiento del docente le permite reconocer y subsanar durante la escritura sus errores. Este procedimiento ayuda a revisar el texto, a entender las fallas y gradualmente a mejorarlo. Tokuhama-Espinosa (2020) y Snowling y Hulme (2022) comparten la opinión de que la retroalimentación guiada potencia la metacognición y ayuda corregir patrones inadecuados, más en alumnos con dificultades lectoras y escritoras vinculadas a característica de dislexia. Por esta razón, es significativo lograr a lo largo de las actividades de escritura una retroalimentación precisa, inmediata y orientadora.

***Figura 1**: ¿Hablar con alguien antes de escribir me ayuda a ordenar mis ideas? (Pregunta 20)*



En la gráfica Se puede observar que el 42,9 % de los estudiantes respondió ‘Siempre’, el 21,4 % ‘Casi Siempre’, el 28,6 % ‘A Veces’ y el 7,1 % ‘Casi Nunca', no habiendo respuestas en la opción ‘Nunca'. Estos resultados indican que la interacción verbal previa facilita la planificación en un porcentaje considerable de participantes; no obstante, no todos los estudiantes se ven afectados por dicha influencia. Debatir con un compañero o con el profesor antes de redactar puede ayudar a escoger, ordenar y comunicar las ideas, así como aportar mayor confianza ante la tarea escrita. Ruiz-Martínez y Molina (2022) consideran que el aprendizaje cooperativo también minimiza la ansiedad y promueve la producción escrita a través del intercambio y modelado entre pares.

CAPITULO IV: PROPUESTA

Luego de analizar los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica, se logró identificar con mayor claridad las principales dificultades que presentan los estudiantes con dislexia al momento de escribir. En este punto, se evidencia que los problemas no se limitan a errores aislados, sino que están relacionados, sobre todo, con la dificultad para organizar ideas, el miedo a iniciar la escritura y la pérdida de coherencia en el texto. En el aula, esto se refleja cuando el estudiante duda antes de empezar, escribe de forma desordenada o tiene dificultades para expresar con claridad lo que piensa.

Los resultados del estudio permiten observar que, con frecuencia, la escritura se practica más como producto que como proceso con preparación previa. Desde ahí es posible entender por qué a ciertos alumnos les cuesta planificar y organizar sus ideas antes de escribir. En el aula puede verse plasmada en inseguridad al hacer un primer borrador, paradas prolongadas durante la escritura y, en ocasiones, desesperación ante el papel en blanco.

Si se observa con mayor detalle, también se identifica que la falta de activación cognitiva y emocional antes de escribir, junto con un acompañamiento poco estructurado, influye directamente en la dificultad para mantener la fluidez en las ideas. Dado a esto el problema no solo es académico, sino también emocional, ya que afecta la confianza del estudiante en su propio proceso de escritura.

Ante esto, se evidencia la necesidad de plantear una intervención pedagógica que se desarrolle no solo en torno al producto final del texto, sino también al proceso que da lugar su producción. De esta manera surge esta propuesta para dar respuesta de manera coordinada a las demandas detectadas. En lugar de laborar solamente para elevar la calidad de los textos, se pretende que escribir sea una experiencia más guiada, estructurada y accesible para los alumnos.

Descripción de la propuesta

La presente propuesta surge a partir de las dificultades detectadas en la evaluación del desempeño, principalmente en aspectos referidos a la organización de ideas, la fluidez y la confianza al escribir en estudiantes con dislexia. En este sentido, la escritura ya no es concebida únicamente como un producto final, sino que se entiende que el proceso de escritura debe ser acompañado y estructurado a lo largo de saberes que guíen al alumno desde las primeras etapas.

El enfoque incluye elementos como el cuerpo incluido en el pensamiento, la disposición visual del pensamiento, la oralidad previa y la retroalimentación formativa todo un proceso. No se trata de trabajar con ellas de manera separada, sino de integrarlas para acompañar progresivamente la construcción de las ideas. Es evidente cuando el alumno ya escribe con confianza, ordena sus ideas, y concibe lo que piensa más claro.

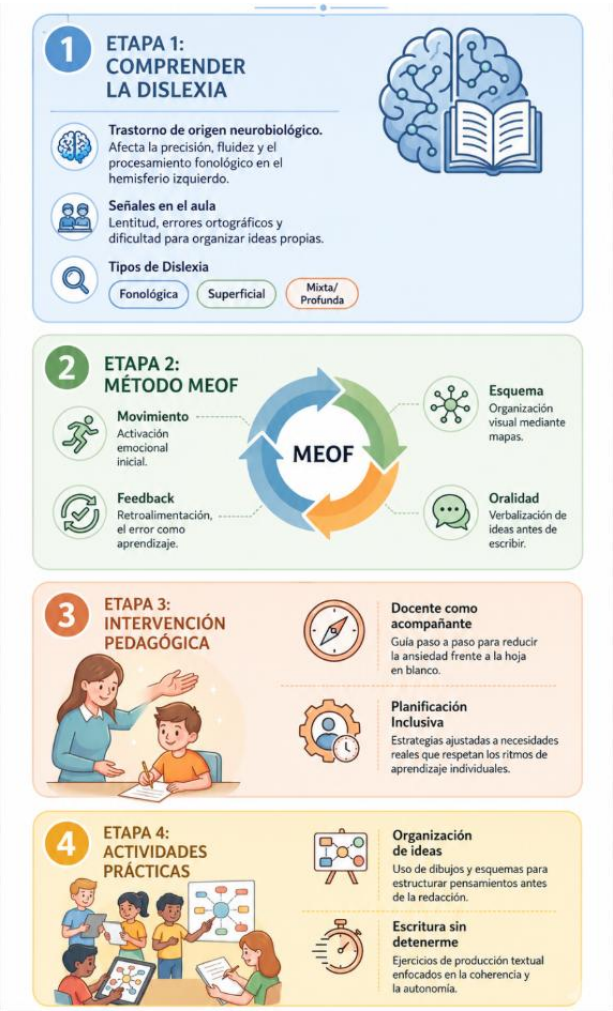
De este modo, se pretende que escribir deje de ser una actividad que provoque frustración o bloqueo para que sea una experiencia guiada, entendible y alcanzable. Sucede cuando el estudiante dispone de herramientas que le permiten planificar, expresar revisar con acompañamiento del docente su producción escrita, y al hacer esto se siente menos inseguro y cada vez más confiado.

En lugar de buscar sólo mejores textos, la propuesta va en el sentido de construir una experiencia de aprendizaje más inclusiva y adaptada a las necesidades del alumnado. En esa línea, la aplicación de estrategias neurodidácticas puede ofrecer respuestas concretas para asistir a estudiantes con dislexia. Su uso puede incentivar un mejor nivel de participación, fortalecer la confianza y dar más significado a la experiencia educativa.

Estructura de la Propuesta de Intervención

La propuesta es propositiva, se espera que futuros docentes o estudiantes apliquen la misma y pueda servir como evidencia empírica para futuras investigaciones. Inicia con una Introducción explicando la razón academica que motiva la elaboración de la misma; continua con una sección Fundamentación, que brinda aportes teóricos que justifican este trabajo; luego, la sección de Objetivos y Metodología que ayudan a entender el uso de adecuado de las diferentes actividades.

Gráfico 2. *Organización de la guía*



Guía Didáctica Docente: Escritura para todos y sin barreras en la construcción de aprendizajes

Gráfico 3. *Portada*



https://www.canva.com/design/DAG-9qaxp2A/fqDNwTF4oqNrN4lHZ3naYA/edit?utm_content=DAG-9qaxp2A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado en esta investigación, se puede evidenciar que los estudiantes presentan dificultades significativas en la escritura cuando no cuentan con estrategias claras para planificar sus ideas. En este punto, se observa que los errores no se limitan a aspectos ortográficos, sino que están relacionados con la falta de organización, coherencia y secuenciación del pensamiento. En el aula, esto se refleja cuando el estudiante escribe de forma desordenada o no logra expresar con claridad lo que quiere decir.

Los resultados muestran que si bien hay docentes que emplean estrategias de retroalimentación y acompañamiento, éstas no se dan siempre de manera constante ni articulada. Esto permite plantear que ayudar, no es suficiente si no hay un trabajo de escritura planificado, con etapas que acompañen al estudiante en el proceso. En la práctica esa discontinuidad puede limitar el aprendizaje y generar temor al escribir.

Entre los hallazgos es llamativo que muchos estudiantes empiezan a redactar sin un instante para planificar las ideas. Esto suele hacerse visible cuando surgen trabas frente a la página en blanco y se torna entonces rígida la escritura. Asimismo, se aprecia que la retroalimentación autoregulada que puede hacer la diferencia, ya que posibilita rehacer errores y avanzar progresivamente. A partir de eso, será posible comprender mejor la valoración si se atiende al proceso de elaboración y no sólo al producto final.

En conjunto, Los resultados muestran dificultades en comprensión lectora que se manifiestan también en la organización y redacción de estudiantes con dislexia. Al considerarse la escritura como un proceso guiado y progresivo estas dificultades pueden mitigarse, al igual que se favorece la confianza para tomar parte y para expresarse. Desde ahí, el impacto no se limita a la realización, sino que también influye en la sensación de seguridad y la participación en el aula.

RECOMENDACIONES

Con base en los resultados se sugiere fomentar el empleo de estrategias de organización previa de ideas antes de escribir, en particular a través del uso de organizadores gráficos y actividades de planificación. En este sentido, estas herramientas permiten que el estudiante organice su pensamiento y escriba textos más claros y coherentes.

De igual manera, se requiere potenciar la formación de los docentes en estrategias neurodidácticas para comprender con mayor profundidad las necesidades de los estudiantes con dislexia y acompañarlas con metodologías más inclusivas. En esa línea, el profesor tiene un rol principal en conducir el proceso de escritura y hacer un seguimiento eficaz de él.

Asimismo, se recomienda que se priorice más la evaluación formativa, promoviendo un clima en el error es comprendido como parte de aprendizaje. En el aula se nota cuando el pensamiento no tiene temor a equivocarse y el estudiante se expresa con mayor seguridad. Esto demuestra que una buena retroalimentación potencia la autonomía y la confianza en la escritura.

Se recomienda continuar investigando y capacitándose sobre la aplicación de estrategias neurodidácticas en distintos contextos educativos. Dado a esto ampliar el conocimiento sobre su impacto y seguir fortaleciendo prácticas pedagógicas inclusivas que favorezcan tanto el desarrollo académico como emocional de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA:

Baddeley, A., Hitch, G., & Allen, R. (2021). Working memory and learning: A practical guide for teachers. Routledge.

doi:10.4324/9780429318890

CEPAL. (2022). La educación en tiempos de pandemia y postpandemia en América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Dehaene, S. (2020). How we learn: Why brains learn better than any machine… for now. Viking.

Diamond, A. (2020). Executive functions. Annual Review of Psychology, 71, 135-168. doi:10.1146/annurev-psych-010418-103057

Ehri, L. (2020). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading. Journal of Research in Reading, 43(1), 5-21.

doi:10.1111/1467-9817.12256

Gago, L. (2021). Comprensión lectora en el contexto educativo. Editorial Síntesis.

Howard-Jones, P. (2021). Neuroscience and education: A review of educational interventions and approaches. Routledge.

doi:10.4324/9780429320008

Jiménez, J., & Gutiérrez, N. (2020). Dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. Pirámide.

López-Escribano, C. (2021). Dislexia: Bases teóricas y evaluación. Síntesis.

Mayer, R. (2021). Multimedia learning (3rd ed.). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316941351

Perfetti, C., & Stafura, J. (2020). Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific Studies of Reading, 24(3), 202-210.

doi:10.1080/10888438.2019.1615210

Ruiz-Martínez, I., & Molina, D. (2022). Dificultades emocionales y rendimiento académico en estudiantes con dislexia. Educación y Futuro, 47, 123-138.

Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2020). Overcoming dyslexia (2nd ed.). Knopf.

Snowling, M., & Hulme, C. (2021). The science of reading: A handbook. Wiley. doi:10.1002/9781119705112

Sousa, D. (2021). How the brain learns (5th ed.). Corwin Press.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2021). Cognitive load theory. Springer. doi:10.1007/978-1-4419-8126-4

Tokuhama-Espinosa, T. (2020). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Paidós.

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.

Valenzuela, M., & León, J. (2020). Intervención educativa en dificultades de aprendizaje: lectura y escritura. Revista Complutense de Educación, 31(1), 119-134. doi:10.5209/rced.62220

Vega-Cauduro, A., González, F., & Méndez, J. (2021). Neurodidáctica y lectura: estrategias para la comprensión. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(1), 34-51.

doi:10.4067/S0718-73782021000100034

ANEXOS

FACULTAD DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA

(FECYT)

CARRERA DE PEDAGOGIA DE LAS ARTES Y HUMANIDADES

El propósito del análisis es comprender de manera crítica y reflexiva el impacto que tienen las estrategias neurodidácticas implementadas en el aula sobre el proceso de escritura de estudiantes con dislexia, particularmente en el área de Lengua y Literatura. A través de la identificación de prácticas pedagógicas adaptadas como el uso de estímulos multisensoriales, el trabajo colaborativo, los apoyos visuales y la dramatización se busca analizar hasta qué punto estas estrategias contribuyen al desarrollo de competencias escriturales, reducen las barreras cognitivas y emocionales, y promueven una participación más activa e inclusiva en el proceso de aprendizaje. Este análisis también permitirá establecer conexiones entre la percepción estudiantil y la efectividad de las metodologías aplicadas, con el fin de ofrecer una comprensión profunda sobre cuáles recursos resultan más significativos para mejorar la producción escrita, disminuir el estigma escolar y fortalecer la expresión lingüística en estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje.

Marcar con una “X” el número que mejor te refleje tu experiencia.

1 = Nunca 2 = Casi nunca 3 = A veces 4 = Casi siempre 5 = Siempre

Variable Independiente						
	Categoría 1: Modelo y organización guiada	1	2	3	4	5
1	¿ El docente me enseña paso a paso como escribir un texto?					x
2	¿ Antes de escribir, usamos dibujos para hacer resumenes o		x			

	parrafos?					
3	¿El profesor me muestra ejemplos de cómo escribir oraciones y párrafos?					x
4	¿ El docente organiza grupos de trabajo para interpreter textos cortos?					x
5	¿ El profesor nos da roles como “lector” o “escritor”?					x

Variable Independiente						
	Categoría 2: Estrategias multisensoriales y colaborativas	1	2	3	4	5
6	¿ Hacemos juegos o actividades que me ayudan a escribir mejor?					x
7	¿Te ayuda los juegos de letras con (Tarjetas o Letras caseras) me ayuda a escribir mejor?					x
8	¿Usamos colores, dibujos, sonidos o cosas que se pueden tocar para aprender a escribir?					x
9	¿En clase nos sentimos comodos cuando usamos el cuerpo (mímica, actuación, dramatización) para expresar lo que leemos?					x
10	¿El professor nos hace movernos,			x		

	actuar o usar nuestro cuerpo antes de escribir parar ayudar organizar lo que queremos decir?					

Variable Dependiente						
	Categoría 3: Organización de ideas	1	2	3	4	5
11	¿ Antes de escribir, elaboro un mapa o esquema que me ayuda a organizar mis ideas?		x			
12	¿ Puedo organizar mis ideas antes de comenzar a escribir un texto?			x		
13	¿ Entiendo claramente las instrucciones que debo seguir al escribir un texto?		x			
14	¿ Si explico mis ideas en voz alta primero, me ayuda a escribir mejor?	x				
15	¿ Puedo organizar mis ideas de manera más clara antes de escribir?			x		

Variable Dependiente						
	Categoría 4: Fluidez y expresión escrita	1	2	3	4	5
16	¿Me cuesta expresar lo que pienso por escrito?		x			
17	¿Para mi es más fácil escribir cuando primero puedo contar con mis palabras lo que quiero decir?			x		

18	¿ Siento que escribo mejor cuando hablo primero sobre el tema.?		x			
19	¿ Puedo ver y corregir mis errores cuando el profesor me ayuda?			x		
20	¿ Hablar con alguien antes de escribir me ayuda a ordenar mis ideas.?			x		

Matriz de operacionalización

Variable Dependiente

Variable	**Dimensión**	**Indicadores**	**Ítems**	**Técnica**	**Instrumento**
Producción escrita	Organización del texto	Coherencia, secuencia lógica	12, 13	Encuesta	Cuestionario Likert
	Fluidez escrita	Continuidad de ideas, facilidad al escribir	14, 15	Encuesta	Cuestionario Likert
	Comprensión lectora	Interpretación de textos, relación de ideas	16, 17	Encuesta	Cuestionario Likert
	Expresión escrita	Claridad, desarrollo de ideas	18, 19, 20	Encuesta	Cuestionario Likert

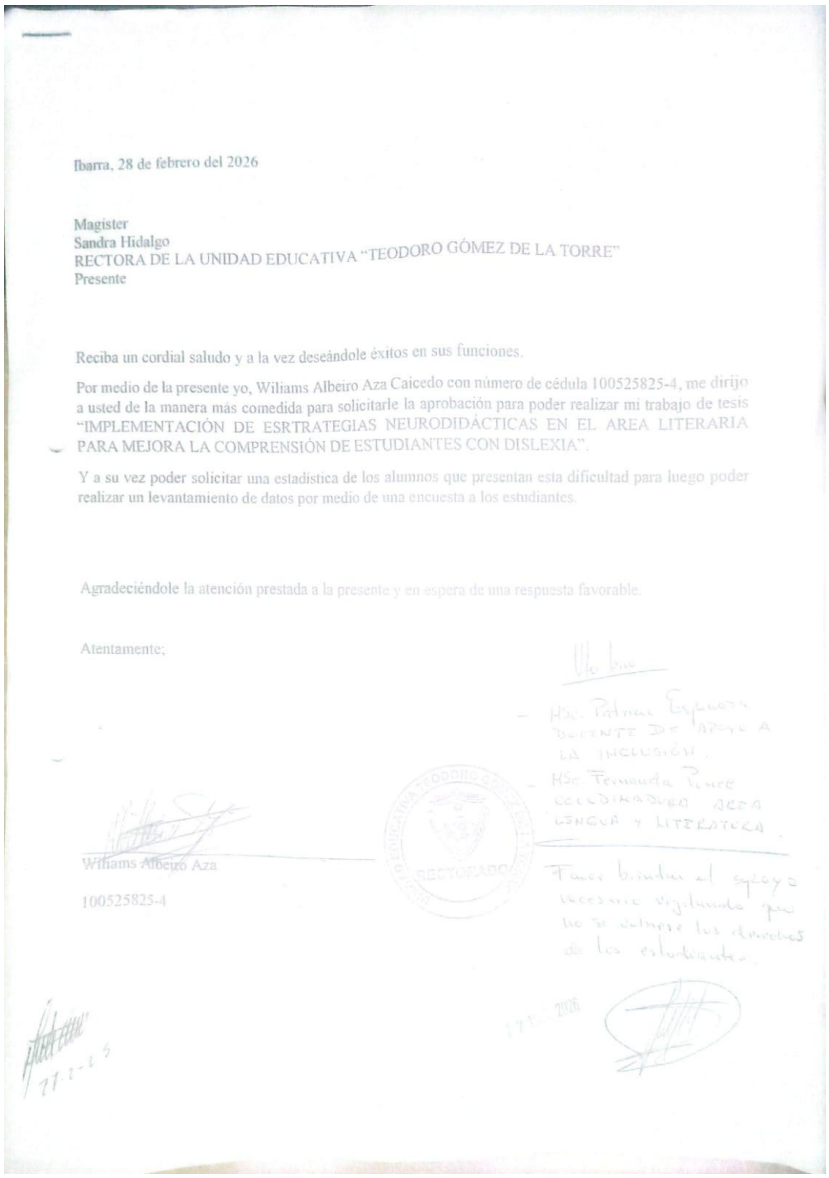
Variable Independiente

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Técnica	Instrumento
Estrategias neurodidácticas	Activación cognitiva y emocional	Participación activa, motivación antes de escribir	1, 2	Encuesta	Cuestionario Likert
	Organización de ideas	Uso de organizadores gráficos, planificación previa	3, 4, 5	Encuesta	Cuestionario Likert
	Oralidad previa	Expresión oral antes de escribir, claridad de ideas	6, 7	Encuesta	Cuestionario Likert
	Estrategias multisensoriales	Uso de recursos visuales, auditivos y kinestésicos	8, 9	Encuesta	Cuestionario Likert
	Retroalimentación formativa	Corrección guiada, acompañamiento docente	10, 11	Encuesta	Cuestionario Likert

Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Variables y dimensiones	Metodología
¿Cómo influye la falta de estrategias neurodidácticas en el área de Lengua y Literatura, especialmente en la escritura, en la estigmatización e inclusión académica de los estudiantes con dislexia en instituciones públicas de Ibarra?	Analizar cómo la falta de estrategias neurodidácticas en el área de Lengua y Literatura, especialmente en la escritura, incide en la estigmatización escolar y afecta la inclusión académica y emocional de los estudiantes con dislexia.	Variable independiente: Estrategias neurodidácticas Dimensiones: - Activación cognitiva y emocional - Organización de ideas - Oralidad previa - Estrategias multisensoriales - Retroalimentación formativa	Enfoque: Cuantitativo Nivel: Descriptivo–propositivo Diseño: No experimental transversal Método: Deductivo Población: Estudiantes de instituciones públicas de Ibarra Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario con escala Likert
¿Cuáles son las principales dificultades en la escritura que enfrentan los estudiantes con dislexia en el área de Lengua y Literatura?	Identificar las principales dificultades en la escritura que presentan los estudiantes con dislexia en el área de Lengua y Literatura.	Variable dependiente: Producción escrita Dimensiones: - Organización del texto - Fluidez escrita - Expresión escrita - Comprensión lectora	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario con escala Likert
¿Qué estrategias neurodidácticas se implementan en el área de Lengua y Literatura para apoyar a estudiantes con dislexia?	Evaluar las estrategias neurodidácticas que se aplican en el área de Lengua y Literatura para apoyar a estudiantes con dislexia.	Variable independiente: Estrategias neurodidácticas Dimensiones: - Recursos multisensoriales - Organización guiada - Acompañamiento docente	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario con escala Likert
¿Cómo perciben los estudiantes el impacto de las estrategias neurodidácticas en su aprendizaje de la escritura?	Analizar la percepción de los estudiantes sobre el impacto de las estrategias neurodidácticas en su proceso de escritura.	Variable dependiente: Producción escrita Dimensiones: - Seguridad al escribir - Claridad de ideas	Técnica: Encuesta Instrumento: Cuestionario con escala Likert

Solicitud a la institución



Ibarra, 28 de febrero del 2026

Magister
Sandra Hidalgo
RECTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA "TEODORO GÓMEZ DE LA TORRE"
Presente

Reciba un cordial saludo y a la vez deseándole éxitos en sus funciones.

Por medio de la presente yo, Wiliams Albeiro Aza Caicedo con número de cédula 100525825-4, me dirijo a usted de la manera más comedida para solicitarle la aprobación para poder realizar mi trabajo de tesis "IMPLEMENTACIÓN DE ESRTRATEGIAS NEURODIDÁCTICAS EN EL AREA LITERARIA PARA MEJORA LA COMPRENSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISLEXIA".

Y a su vez poder solicitar una estadística de los alumnos que presentan esta dificultad para luego poder realizar un levantamiento de datos por medio de una encuesta a los estudiantes.

Agradeciéndole la atención prestada a la presente y en espera de una respuesta favorable.

Atentamente;

Wiliams Albeiro Aza

100525825-4

Vo bo
Msc. Patricia Espinosa
DOCENTE DE APOYO A LA INCLUSIÓN
Msc. Fernanda Pérez
COORDINADORA AREA LENGUA Y LITERATURA

Favor brindar el apoyo necesario vigilando que no se vulnere los derechos de los estudiantes.