

Educación inclusiva en la escritura del español en tercero de primaria de Colombia

Inclusive Education in the Spanish
Writing in Third Grade of Primary
School of Colombia

<https://doi.org/10.61604/dl.v18i33.564>

<https://hdl.handle.net/11715/2920>

Michael Steven Camelo Gómez¹

Universidad del Estado da Bahia, Brasil

Correo: michaelcamelo100@gmail.com,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5212-5620>



Recibido: 5 de junio del 2026

Aceptado: 6 de julio del 2026

Para citar este artículo: Camelo, M. (2026). Educación inclusiva en la escritura del español en tercero de primaria de Colombia, *Diá-logos*, (33), 57-74. <http://doi.org/10.61604/dl.v18i33.564>

¹Candidato a Doctor en el programa de Posgraduación en Estudios del Lenguaje.

Investigador de Epistemologías en Didáctica del Español en la Universidad del Estado da Bahia, Brasil.



Nuestra revista publica bajo la Licencia
Creative Commons: Atribución-No
Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Introducción

Este artículo mapea la literatura existente sobre didáctica de la escritura del español de grado tercero de primaria, con el fin de valorar y promover iniciativas que encaminan currículos hacia la educación inclusiva, por ello fueron valoradas, sus ausencias y tendencias, en evidencias académicas disponibles, desarrolladas en escuelas públicas y privadas. En el proceso de revisión de alcance, fueron seleccionadas en total, diez investigaciones -tesis de posgraduación y artículos científicos- realizadas entre el año 2020 y 2025, todas en escuelas colombianas de diferentes territorios.

Se concibe la educación inclusiva como un proceso de empoderamiento de individuos o colectivos para integrarlos en dinámicas sociales, especialmente aquellos pertenecientes a sectores más vulnerables, marginados o minorías culturales (Graziella & Riviera, 2018). Esto implica eliminar cualquier tipo de discriminación, velando porque todos tengan acceso a los mismos derechos sin importar su procedencia cultural, clase social, género o dificultades de aprendizaje.

La educación inclusiva se configura como un paradigma que valora la diversidad en las aulas, programando e implementando propuestas educativas que fomentan la equidad (UNESCO, 2025). Es una inclusión que enfoca adecuadas prácticas pedagógicas en ambientes donde no se vulneren los derechos (Subirats, 2010), además de promoverse la igualdad, convivencia e integración, así los alumnos podrán sentirse plenos, seguros y lograrán desarrollar el potencial de sus capacidades (Gómez, 2024).

En esa vía, se refuerza la idea de la educación inclusiva como un derecho que más allá del reconocimiento de la diversidad social, cultural e intelectual, está comprometida con su sostenibilidad, empoderamiento y participación desde los valores propios creados (Guitart et al., 2024). Se consolida como una crítica a las prácticas de imposición y discriminación existentes en la escuela, creando escenarios que reduzcan los mecanismos de exclusión. Ante ello, Moreno y Muntaner (2025) proponen el género, la interculturalidad, el factor cognitivo y el nivel socioeconómico para ampliar el alcance de principios educativos.

Integrar la educación inclusiva en propuestas educativas implica desafíos de formación docente, acompañamiento de expertos y conciencia política sobre los impactos sociales. Sin embargo, su consolidación promueve sociedades en las que todos los sujetos puedan participar activamente en igualdad de condiciones (Hurtado et al., 2023). Su papel es clave en la construcción e implementación de políticas educativas asertivas (Aincow et al., 2013).

En el ámbito de la enseñanza de la escritura del español en educación primaria, la educación inclusiva permite orientar caminos en la formación discursiva y de trato hacia los otros, reconociendo las diferencias y valorando las identidades (Lister,

² En las pruebas PISA 2022, según la UNESCO (2024), Colombia disminuyó sus resultados en lenguaje, posicionándose en el puesto número 64 de 81 países evaluados. En cuanto a las pruebas nacionales (SABER 3) se registra la región pacífica y de los Llanos con menores puntajes en lectura, se aclara que la escritura no es evaluada en este grado escolar.

2000). Por ello, cada palabra escogida por el docente en su fin comunicativo hace que quien esté aprendiendo a escribir, deje impresa una huella sobre sus percepciones del mundo.

Este momento es el que Foucault (2008) denominó subjetivación, fase en la cual el estudiante expone una postura, sus miradas inclusivas o excluyentes de acuerdo con el conocimiento interiorizado. Es decir, si se promueve un lenguaje inclusivo desde las etapas iniciales en los ciclos de educación, mayor probabilidad existe de disminuir prácticas de discriminación y tipos de violencias escolares. Frente a ello Vigotsky (1934) afirma que, el lenguaje y el pensamiento interno surgen de las complejas interrelaciones entre el niño y las personas que lo rodean, estas son el origen de sus procesos volitivos. En esa línea, se espera que las escuelas naturalicen la pluralidad como fenómeno de coexistencia.

El tercer año escolar es una etapa primordial, está antecedido por un aprendizaje inicial que da bases a la escritura, los estudiantes se encuentran en una maduración del cerebro para enfrentar desafíos más complejos y su disposición para aprender es fortificante (Arias, 2025). Es allí donde se empieza a construir una postura sobre el mundo, las ideologías se comienzan a formar en los esquemas mentales, por ello, según los estándares básicos de competencias en lengua castellana -EBCLE- (2006), las escuelas tienen responsabilidad de escoger su enfoque del lenguaje, priorizando el tipo de perfil de ser humano que quieren para impulsar el sistema.

Con respecto al contexto colombiano, se reportan con preocupación resultados bajos en pruebas nacionales e internacionales de lenguaje². Específicamente, los estudiantes de tercer grado presentan dificultades en leer textos cortos y naturalizar prácticas de escritura, sobre todo, en contextos de educación pública (diferencia de 73 puntos en comparación con los resultados de instituciones no oficiales), cuestión que se agudizó después de la pandemia del COVID 19.

El gobierno ha impulsado lineamientos educativos como los EBCLE (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- (2015) junto con programas de acompañamiento con expertos, que han contribuido a direccionar los caminos en las áreas académicas, sin embargo, algunos contextos de pobreza económica, maltrato infantil, población migrante o niños con problemas de aprendizaje no atendidos, han afectado las garantías para el acceso de una educación justa que promueva entornos equitativos e incluyentes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2026). Sumado a eso, preocupa la escasa formación de los docentes para producir material educativo propio o enfocar sus actividades en la promoción de una educación inclusiva y su ligación con las políticas educativas nacionales.

Fue por ello, que se priorizó la búsqueda de literatura inmersa en prácticas de enseñanza en la etapa escolar de tercer grado, específicamente en la escritura, con el fin de contribuir con la reflexión y fundamentación sobre la importancia de la educación inclusiva en el área de español, de esta forma se intenta contribuir a procesos nacionales de inclusión social en vía a la construcción de justicia social³.

³ Según la página oficial de la presidencia de Colombia (2024), el ministerio de Igualdad y Equidad en el periodo de gobernanza 2022 -2026 ha creado más de 20 programas que fomentan la justicia social.

Metodología

En esa lógica, se aborda el paradigma cualitativo desde un enfoque exploratorio-descriptivo, con el fin de comprender algunas dinámicas de la educación inclusiva en la educación primaria colombiana. La exploración parte del interés de encontrar sentidos de inclusión en investigaciones ya realizadas, en cuanto a lo descriptivo, se enfoca en dar cuenta de “características o rasgos observables, verificables o que se encuentran expresados con claridad en testimonios de los sujetos de la investigación” (PUCP, 2022). Es de aclarar que el interés se centró en la revisión de investigaciones experimentales para constatar sus tendencias didáctico-metodológicas en las intervenciones en escuelas estatales como particulares.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, se realizó una revisión de alcance analítica, en la cual los contextos educativos condicionan aquello que puede afirmarse con rigor (Folmer, 2026). En la lógica del marco PCC (población, concepto, contexto), se formuló la pregunta exploratoria ¿cuáles son las características, tendencias y ausencias de la educación inclusiva en prácticas de escritura del tercer grado en la educación primaria colombiana?

A partir de allí, se consultaron diferentes bases de datos a partir de expresiones como “escritura en grado tercero”, “escritura lúdica”, “producción escrita”, “escritura creativa en la escuela”, en las cuales sólo fueron hallados documentos de interés en las plataformas: Dialnet, ELICIT, Google Académico y REDALYC. Al tener acceso a los archivos, primero se revisaron los títulos y resúmenes, luego de preseleccionar los textos, fueron leídos totalmente y los que cumplieron los criterios, fueron incluidos.

Siendo así, se incluyeron solo las propuestas que abordaban la habilidad escrita del español, especialmente en tercer grado de primaria entre los años 2020 y 2025. Fueron excluidos documentos de revisión por no tener la información total de las iniciativas, las propuestas desarrolladas en otros grados escolares u otros países, así como que estuvieran por fuera del periodo delimitado. De esta manera, se sitúan las únicas diez investigaciones nacionales encontradas: seis tesis de maestría, una tesis de doctorado y tres artículos publicados en revistas científicas sobre educación.

Con todo ello, se identificó la educación inclusiva en las propuestas desde el análisis de sus métodos y procedimientos. Una didáctica de las lenguas, que según Dolz et al., (2014) se sitúa en la teoría y práctica. Teoría mediante el proceso de ingeniería didáctica, al interpretar, experimentar y elaborar dispositivos de enseñanza transponiendo otras ciencias como lingüística, psicología, sociología, historia, etc. Mientras que, en la práctica, se describen procesos pedagógicos, buscando una comprensión y explicación a los fenómenos observados y detectados en las aulas.

El proceso de revisión de alcance contempló las siguientes fases (Folmer, 2026): 1. diseño, justificación, objetivos, pregunta y criterios; 2. aplicación de la estrategia de búsqueda en bases de datos en línea que, dado el avance tecnológico, es el principal lugar donde reposan documentos científicos (Morgan, 2022); 3. selección del material relacionado con el tema de estudio y grado de escolaridad; 4. extracción y

organización de los datos, en este caso desde sus objetivos, metodología, actividades, materiales, evaluación y resultados; 5. categorías descriptivas, análisis y mapeo; 6. síntesis y redacción del artículo.

La formulación metodológica actual, enfocó la información para cumplir con el método del diagrama PRISMA 2020, adaptando la información para lograr una revisión de alcance, en este caso con enfoque analítico. En este caso, se incorporaron documentos en formato electrónico y digital, obtenidos en sistemas de información en línea y diversas bases de datos en internet (Jurado, 2002; Arias, 2023).

Así pues, se establecieron algunas denominaciones (Inv. A – Inv. J) para facilitar la lectura de la narrativa, en la cual se dialoga, compara, resalta y cuestiona las propuestas consultadas. Estas mismas fueron organizadas ascendentemente, considerando su año de publicación (Ver Tabla 1).

Se contempla el número de sesiones en práctica y las técnicas que más usaron los autores, en lo cual, es de notar predominancia en observaciones al fenómeno estudiado (6 veces) y diagnósticos (5 veces). Como uso medio se situaron las encuestas (4 veces) y entrevistas (3 veces), que se usan para conocer opiniones impersonales.

En relación con la población involucrada, se evidencia que, a excepción de la Inv. I, todas las propuestas delimitaron el número de estudiantes y profesores participantes. Además de ello, en lo mencionado se percibe que la edad mínima de los estudiantes de grado tercero es 07 años y la máxima de 15, quedando en evidencia la brecha existente en el acceso a la educación en algunos territorios colombianos.

Tabla 1

Propuestas encontradas en bases de datos

Investigación	Nom/Año	Descripción actividades	Técnicas usadas	Población	Tipo
La lúdica y la artística en el proceso de lecto-escritura de grado primero a tercero	Inv. A / 2020	Se usaron dos escenarios virtuales. Hotpotatoes: ordenar palabras, crucigramas y apareamiento de columnas desde el cuento la cigarra y la hormiga. Jclíc: rompecabezas, loterías, ábaco de letras y fichas para colorear con base en el cuento de los Tres Cerditos. La evaluación se hizo con una encuesta enfocada en el nivel de diversión y se complementó con la observación de la atención y participación	Encuesta inicial, prueba diagnóstica y encuesta final	15 estudiantes indígenas entre 7 - 14 años	Tesis Maest. 04 sesiones
Estrategias lúdicas para favorecer la producción escrita en tercero del colegio Distrital José Martí	Inv. B / 2021	Propuesta de unidad didáctica para doce encuentros: teléfono roto, la carta, microcuento, cuento, mensaje a familiar, stop, descripción de imágenes, inversión de palabras, construcción de historias, ahorcado y cuentos colectivos. Sin embargo, no fue posible llevar a la práctica las actividades para evaluar avances pese a la pandemia del COVID 19	Entrevistas a docentes, análisis de calificaciones y escrituras previas	08 estudiantes entre 8 - 10 años y 02 docentes	Tesis Maest. No Aplic.

Investigación	Nom/Año	Descripción actividades	Técnicas usadas	Población	Tipo
La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural	Inv. C / 2022	Fue contemplada la reescritura después de correcciones usando plataformas como Csmartword, Fantastic App, Whatsapp y foto digital. La valoración se basó en características creativas de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Las producciones fueron elaboradas por grupos, al final los textos fueron publicados en Facebook	Observación, guía diagnóstica y material audiovisual	22 estudiantes entre 07 - 12 años	Artículo Sin Inf.
Fortalecimiento de la producción textual en del grado tercero del Colegio San Ignacio de Loyola de Medellín	Inv. D / 2022	A través de Moodle se implementaron textos narrativos, líricos e informativos (mito, leyenda, cuento, poema, infografía, afiches, infografías, anécdota, historieta, carta, e-mail), usando gamificación de Nearpod, Canva y Genially. Para evaluar comprende los Derechos Básicos de Aprendizaje en tres producciones escritas finales	Diarios de campo, diagnóstico, material audiovisual	76 estudiantes entre 8 - 10 años	Tesis Maest 21 sesiones
Implementación del software Árbol ABC en lecto-escritura del grado tercero Institución Indígena Ana Maicao, Guajira	Inv. E / 2023	Para solucionar lo detectado, se plantea una secuencia didáctica en 8 sesiones. La primera actividad evaluó la manipulación de este software, en la segunda y tercera se tuvo en cuenta la producción de textos y separación de palabras por sílabas. En la quinta y sexta se trabajó la redacción, en la séptima y octava la producción de textos largos con pronunciación de palabras	Observación, prueba diagnóstica y encuesta a docentes	23 estud. indígenas entre 07 - 09 años y 10 docentes	Tesis Maest.08 sesiones
Estrategias para fortalecer los procesos de escritura en los estudiantes de 3er grado de la institución educativa Cristo Rey	Inv. F / 2024	Se propuso tres sesiones: lectura en voz alta en tertulia escolar, escritura de cuento a través de videos en clase, y lectura en voz alta de los cuentos escritos por su familia en el cuaderno viajero. La evaluación menciona que fue procesual considerando la observación, participación y una rúbrica que clasificó al 42% de estudiantes en excelentes, 48% en sobresaliente y 10% en aceptable	Observación, encuesta semi-estructurada, diagnóstico y diario de campo	29 estudiantes, padres de familia y 13 docentes	Tesis Maest. 06 sesiones
Escrituras narrativas en tercer grado de primaria bajo distintas condiciones de formación de los docentes	Inv. G / 2024	Analizó oportunidades de escritura en libros usados en las escuelas, así como 114 textos aplicados en una sesión en cinco escuelas diferentes. Los tres ejes de análisis son: el texto como totalidad, relaciones entre enunciados, sistema de escritura. Los textos mejor valorados son de escuelas con menor puntuación en las pruebas de evaluación nacionales. Se afirma que, las pruebas de medición, al ser estandarizadas, no permiten individualizar los procesos, ni verificar los avances reales, contraste hecho en la verificación con la prueba de escritura aplicada	Doc. de formación de docentes, textos escolares, entrevistas y observación de docentes	104 estudiantes y 05 docentes	Tesis Doct. 01 sesión

Investigación	Nom/Año	Descripción actividades	Técnicas usadas	Población	Tipo
Género y habilidades de escritura: un estudio comparativo en estudiantes de tercer grado de básica primaria	Inv. H / 2024	Partió del supuesto que, existen diferencias de género en los subdominios que componen la escritura, verifiqué a partir de la aplicación de una prueba de escritura de la escala evaluación neuropsicológica infantil que, en las tres categorías estudiadas las niñas obtuvieron mejores puntuaciones que los niños, dando como resultados en velocidad 2,23 por encima, precisión 1,74 y composición narrativa 3,14	Prueba de escritura	396 estudiantes entre 08 y 15 años	Artículo 01 sesión
Estrategia transmedia para el desarrollo de los procesos de escritura narrativa	Inv. I / 2025	A partir de las producciones sobre personajes y sus roles, se recurrió al análisis de nubes de palabras surgidas en cada una de las etapas del proceso de escritura. La revisión se ancló a la ortografía, ajustes semánticos, fluidez y comprobación del texto. La fase de publicación se guio con canales de difusión de YouTube dando visibilidad a historietas digitales, audios y dramatizaciones en los juegos de rol	Rúbrica, observación y grupo focal	Sin inf.	Tesis Maest. 08 sesiones
Lectoescritura en Estudiantes de las Nueve sedes de la Institución Educativa Guateque	Inv. J / 2025	Se entregó a los docentes algunas estrategias didácticas como dictados, transcripciones, reescrituras y otros textos, con el fin de mejorar los procesos de escritura. Su participación fue con un diagnóstico inicial y después de dos periodos académicos, uno final	Encuesta social, entrevista a docentes y observación	72 estudiantes y 09 docentes	Artículo

Resultados y discusión

Contemplando el panorama metodológico, los hallazgos se organizaron en dos momentos: inicialmente se mapea la educación inclusiva desde la exploración de las lecturas contextuales sobre las capacidades cognitivas diversas, el factor económico y la participación comunitaria, así como la coherencia la secuencia de actividades desarrolladas. En el segundo momento, se resaltan las intervenciones pedagógicas inadecuadas que fueron detectadas en el desarrollo didáctico de las propuestas, considerando el libro La Justicia Curricular, escrito por Jurjo Torres (2012).

Educación inclusiva en las prácticas de enseñanza

Se evidencia la preocupación por fortificar prácticas de escritura en la escuela desde grado tercero, entendiendo el desarrollo que debe alcanzar esa determinada etapa, con la maduración de ciertas funciones, en la cual se presupone, que los estudiantes ya tienen algunas destrezas y al mismo tiempo, se pretende nivelar las habilidades en aquellos que no han logrado ciertos aprendizajes.

En relación con ello, se consideraron tres categorías emergentes para detectar la educación inclusiva en las actividades desarrolladas: inicialmente, la relación con el contexto, en la cual se evaluaron variantes socioculturales, de interacción con familia y/o comunidad. En segunda medida, las dificultades cognitivas que resaltan la atención a estudiantes con diagnóstico o habilidades extraordinarias (Gómez, 2024). Finalmente, la lectura del factor económico, considerando recursos escolares tecnológicos e impresos necesarios para comprar.

Tabla 2

Educación inclusiva en el diseño de propuestas

Relación con el contexto	Dificultades Cognitivas	Factor Económico
Inv. D, E, G y J	Inv. B, C, D, F y G	Inv. C, D, E, G, H, I y J

Frente a ello, se detectó que cuatro intervenciones relacionaron el trabajo con el contexto sociocultural, al convocar reuniones con padres de familia y valorizar sus intereses (Inv. D y J), además de dialogar con abuelos o vecindario en la creación de un cuento (Inv. F). Llamó la atención que la investigación G, además de incorporar percepciones de docentes sobre las debilidades en pruebas externas, tuvo en cuenta el nivel de escolaridad de las madres.

Las demás propuestas centraron actividades impresas o digitales que no relacionaron temas locales o regionales, ni prácticas generacionales que fortalecieran rasgos identitarios, es decir, no hubo identificación plena de los grupos con los cuales se entra en contacto, no solo para recolectar información sino para contribuir al cambio de estos (Borda, 2009). Es perceptible entonces que, faltó conocer más quiénes integran la cultura local, sus necesidades, asociaciones, territorio y las variantes que permitan entender las actitudes y velocidad en los procesos de aprendizaje, ya que con ello se contribuye al “fomento de valores en la comunidad que permiten la creación de una sociedad más inclusiva” (Moreno & Muntaner, 2025, p. 151).

Se considera necesario la participación de la esfera cercana en los procesos de aprendizaje en el “compromiso de compartir la lucha contra las barreras culturales, sociales y educativas no solo desde el ámbito escolar sino también desde la familia, el vecindario y el municipio, con el fin de reducir las desigualdades” (Moreno & Muntaner, 2025, p. 151). Además, la familia ocupa un lugar importante en el desarrollo cognitivo del estudiante (Vigotsky, 1934), por eso la comunicación asertiva con ellos durante el proceso, es crucial, así se facilita la consolidación de competencias individuales, colectivas y la interiorización de prácticas y valores conscientes.

En cuanto a las dificultades cognitivas, cinco investigaciones consideraron estudiantes diagnosticados o reportados en comisiones por sus bajos rendimientos, al incluirlos en el trato flexible y cooperativo, además de enfocar esfuerzos para nivelar aprendizajes. La escuela es el “lugar en el que tienen derecho a estar niños y niñas donde se aceptan las diferencias individuales de cada uno, un ambiente de equidad donde se pretende que las barreras físicas, mentales o sociales no obstaculicen el desarrollo” (Gómez, 2024, p. 20).

Las demás investigaciones implementaron actividades con el mismo nivel de complejidad para el grueso de la población, en otras palabras, no aplicaron en el aula las “medidas de atención a la diversidad a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (altas capacidades, discapacidad física, psíquica o sensorial, retraso en el desarrollo, enfermedades raras, etc.)” (Gijón, 2024, p. 03). Si bien se debe garantizar que los educandos con discapacidades participen en igualdad de condiciones de las actividades realizadas y acceso a todos los ámbitos (Ioannidi & Malafantis, 2022), es perentorio conocer los diagnósticos generados por profesionales de la salud, con el fin de adecuar materiales a usar y comprender los avances en el seguimiento de cada estudiante en particular.

En relación con el factor económico, siete de las propuestas verificaron los estratos sociales que se enmarcaron entre 1 y 3, en los cuales, la mayoría de las familias trabajan para la subsistencia cotidiana, por lo cual no cuentan con recursos para materiales escolares costosos. Particularmente hubo una propuesta que involucró a un colegio privado, por lo cual, consiguió exigir recursos tecnológicos avanzados por su condición económica favorable (Inv. D).

En comparación, hubo propuestas que no incluyeron el factor económico (Inv. A y E), en lo cual, propusieron materiales tecnológicos y artísticos con valor monetario considerable en poblaciones indígenas donde hay estudiantes que trabajaban para cumplir con obligaciones del cabildo o no frecuentan interacción con la tecnología. En el caso de la Inv. B, descartó a los niños que no tenían acceso a wifi. Esto refleja todo lo opuesto a lo formulado por Gallego & Rodríguez (2014) para tener un impacto en la inclusión social, pues no se consideran la igualdad de oportunidades, el acceso ni la equidad, al contrario, aumenta el riesgo de exclusión.

Después de comprender la educación inclusiva en el diseño de las iniciativas, se hallan elementos comunes que alertan sobre vacíos metodológicos para integrar las diversidades de la población, sus habilidades particulares y el contexto del territorio. Frente a ello, se detectaron propuestas en las que no hubo diálogo con las culturas locales de los estudiantes, no se consideraron las diferencias cognitivas ni económicas para la adecuación de materiales. La intención de todas las propuestas era fomentar la habilidad escrita, y de seguro todas lo hicieron con sus métodos, sin embargo, hay que enfocar más los lenguajes en vía de la igualdad en oportunidades, recursos de aprendizaje y capacidades diversas para construir en colectivo.

La enseñanza de la lengua materna, específicamente de la escritura, es un puente de conexión entre la realidad y la imaginación, en lo cual el gusto por aprender es lo que guía el camino (Rodari, 1983). Su integración debe ser mediante proyectos que tengan lectura del contexto contemplando factores económicos, socioculturales e intelectuales, con ello los procesos pedagógicos promovidos pueden incluir diferentes formas de aprender a ser y estar (Aincow et al., 2013). El acceso a una educación de calidad tiene que garantizar la participación en igualdad de oportunidades de todos los educandos sin importar sus características y necesidades individuales.

En la didáctica de la escritura de la lengua española, es imperante reconocer el objeto a enseñar y la manera para permitir su adquisición (Dolz, et al., 2014). En ese marco constitutivo también se interpretó enfoque de las actividades propuestas.

A manera de reflexión, se hace énfasis en que la mayoría de las metodologías siguen patrones mecánicos del siglo XX, que se centran en la caligrafía, ortografía y transcripción, además que algunas no están acordes con los procesos cognitivos y metacognitivos exigidos tanto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el desarrollo de competencias (saber, saber ser, saber hacer). No obstante, también hay propuestas novedosas que integran la tecnología, la lúdica, los saberes del territorio, dando otro sentido a la enseñanza de la escritura para niños.

En la producción de un texto los educandos necesitan articular factores situacionales, temáticos, estilísticos gramaticales y semióticos, que tienen que ser considerados para la elaboración del material pedagógico (Bispo, 2025). En este marco expuesto, seis propuestas diseñaron secuencias didácticas en varias sesiones para atender la situación problema. En contraste, (Inv. G, e Inv. H) aplicaron una sola prueba en una misma sesión de clase o en dos visitas prueba inicial y final (Inv. J). Hubo también una propuesta que no consiguió ningún encuentro (Inv. B) por los imprevistos con el COVID 19.

Además de ello, algunas propuestas revisadas presentan incoherencias de lectura de contextos (ej. comunidades virtuales donde la mayoría no tiene acceso a internet – Inv. A y E), acompañamiento (ej. protagonismo a las familias y el estudiante se relega a un segundo grado – Inv. F), compromiso ético (ej. hacer dos visitas, una para entregar una propuesta y otra para verificar avances sin participar del proceso – Inv. J), secuencia (ej. múltiples tipos de textos en una secuencia didáctica – Inv. C.) verificación (ej. unidad didáctica sin práctica Inv. B), grados de aprendizaje (ej. agrupación para el mismo propósito con niños entre 7 y 14 años – Inv. D).

Las propuestas descritas, integran elementos como dibujo, arte, lectura de imágenes, reescritura y comunidades virtuales, que hace una escritura consciente del propósito enunciativo. Estos ejercicios se conciben un esfuerzo pedagógico, al integrar niños en una sociedad letrada, muchos de zonas rurales o poblaciones vulnerables. No obstante, deben posicionar la inclusión como enfoque basado en principios, posturas socioculturales en el trabajo con niños, aprendizaje cooperativo que promueva valores y conceptos que visibilicen la diversidad en cada experiencia y situación de aprendizaje (Moreno & Muntaner, 2025).

Asimismo, no todas las propuestas integran políticas educativas, actividades coherentes, participación de directivos, docentes o padres de familia, lo que hace que sus planes no estén actualizados sobre la riqueza que existe en los territorios o que se minimicen las oportunidades de criterios de evaluación en la construcción de comunidad. Es decir, falta integrar una lingüística éticamente comprometida y consecuente (Rajagopalan, 2003).

“La enseñanza del español integra todo un conjunto de cuestiones, intereses y temas tales como identidad, sexualidad, acceso, ética, desigualdad, deseo o reproducción de alteridad” (Moita, 2021. p. 68). La escuela y su posicionamiento discursivo a través del código escritor, puede orientar lenguajes más incluyentes para garantizar calidad en la educación, así como políticas sociales efectivas que permitan la participación de todos los individuos (Sandoval, 2016). Frente a ello, el mapeamiento en esta revisión de alcance, amplía miradas sobre estrategias adecuadas e inadecuadas para

fomentar la acción pedagógica hacia la innovación de la escuela. Sin embargo, se reconoce la necesidad de promover avances más significativos en prácticas equitativas que promuevan una educación realmente inclusiva.

La organización curricular inadecuada en el área del lenguaje

Un profesional en educación tiene dos facetas: investigador y docente, lo que exige formación en innovación constante para atender necesidades emergentes. “El desarrollo de habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio” (Fernández, 2020, p. 04). Este apartado resalta lo que Torres (2012) denominó “Intervenciones Curriculares Inadecuadas”, en lo cual se aplican las categorías del autor para detectar prácticas erróneas en el material examinado.

Tabla 3

Intervenciones Curriculares Inadecuadas

Categoría/Investigación	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Segregación	X	X						X		
Exclusión	X	X		X	X			X		
Desconexión		X	X					X	X	X
Tergiversación	X	X			X	X	X		X	X
Psicologización	X				X			X		X
Pseudotolerancia	X	X			X	X		X	X	X
Infantilización	X				X					
Realidad Ajena	X	X			X			X		X
Presentismo – Sin historia	X	X	X		X	X		X	X	X
Total	8	7	2	1	7	3	1	7	4	6

En primer lugar, las prácticas de *Segregación* se sitúan cuando se forman grupos teniendo en cuenta solo la clase social, etnia, sexo o capacidades del alumnado (Torres, 2012). Para ilustrar, en la Inv. A, de 300 niños matriculados en el plantel educativo, las investigadoras decidieron priorizar 15 porque eran indígenas sin importar edad (7-14 años) u otras características. La Inv. B, cuya pretensión era trabajar con estudiantes reportados en las comisiones, descartó aquellos que no contaban con conectividad, que fueran de estrato socioeconómico mayor al dos o contasen con discapacidad intelectual. Por su parte, la Inv. H, posicionó que las niñas tienen más habilidades en el área de lenguaje.

En cuanto a la categoría *Exclusión*, está presente en los trabajos que, en sus materiales didácticos, ignoran las culturas del territorio. Así pues, en la Inv. A, la actividad más cercana para entender la cultura fue regalar chaquiras para elaborar

tejidos en casa. La Inv. B, motiva la escritura de cuentos por medio de una lectura sobre niños castigados, una de princesas y otra que recrea una situación de una niña que tuvo que dejar su hogar para trabajar. Del mismo modo, la Inv. D y E, enseñan tipos de textos con material que no relaciona temáticas socioculturales. Finalmente, la Inv. H, no enfocó habilidad para desarrollar, solo estableció “que existen diferencias en el desarrollo del lenguaje entre niños y niñas, lo que puede influir tanto en su aprendizaje como en la forma como se les enseña” (Gravini et al., 2024, p. 111).

La tercera categoría, *Desconexión*, considera el trabajo transversal (Torres, 2012). Siendo así, se interpretó que la Inv. B se limitó al cuento, la Inv. C usó cinco herramientas para motivar la escritura, la Inv. G aplicó una prueba y la Inv. I abordó procesos reflexivos, pero ninguna relacionó los aprendizajes con otras áreas. En cuanto a la Inv. J, verificó conocimientos en un solo día sin considerar el proceso llevado por docentes ni participar de él.

La *Tergiversación* -cuarta categoría- analiza el tipo de lecturas con discursos oficiales, que muchas veces no abordan críticamente los problemas expuestos, sino naturalizan las injusticias (Torres, 2012). Frente a ello, la Inv. A, hace afirmaciones como “por disturbios de orden público al interior del resguardo no se les permitió asistir a todos los niños” (Gutiérrez, 2020, p. 97). Es decir, la investigadora cuestiona la ausencia mientras había enfrentamientos que ponían en peligro la vida de los niños.

De la misma manera, la Inv. B por ejemplo, abordó la historia de Mary, una niña que migró hacia el exterior para trabajar con el objetivo de estudiar en el futuro y ayudar a sus padres que viven en el campo. ¿Qué tipo de mensaje se deja a los estudiantes? ¿Tienen que abandonar sus territorios para progresar? La inv. E, desconoce las condiciones de la cultura local y sus saberes tradicionales. La Inv. F, recogió datos sobre tradición oral sin generar procesos reflexivos en los estudiantes. En su caso, la Inv. G, propuso un texto para construir narrativas en diferentes escuelas, recogió el material para analizar, pero no hizo ninguna reflexión en aula. La Inv. H, mantiene discursos sexistas con la clasificación del género binario. La Inv. I, incorpora una lúdica sobre la desaparición de un cartero, en contextos de violencia donde personas en la realidad son desaparecidas. La Inv. J, reconoce la desigualdad en una visita a los hogares, pero no fomenta procesos internos en lo detectado.

La quinta categoría es la *Psicologización*, que explica situaciones de marginalidad individualizadas sin establecer vínculos con las estructuras sociales. En consecuencia, se considera que la Inv. A, no ofrece información histórica, cultural y organizativa sobre la comunidad indígena del territorio, en cambio, emite juicios como que “son tratados como adultos y son sometidos a jornadas de trabajo en el campo” (Gutiérrez, 2020, p. 89). De la misma manera la Inv. E, propone una herramienta virtual donde se afirma que algunos estudiantes no cuentan energía debido a la falta de conexión tecnológica y poseen “deficiencia en la alimentación, lo que genera deserción escolar” (González et al., 2023, p. 21). La Inv. G, sostiene que, la brecha de géneros para el aprendizaje es creada por diferencias anatómicas, neurobiológicas y neuropsicológicas sin considerar aspectos socioculturales. La Inv. J, no consideró el contexto para adecuar el diagnóstico aplicado.

En cuanto a la *Pseudotolerancia* -sexta categoría- que refiere la despolitización de las actividades (Torres, 2012), se encontró que la Inv. A y la Inv. B, centran sus actividades en una vía asistencialista. En la primera se visita la comunidad y facilita aparatos para ingresar a herramientas virtuales durante 04 clases, luego deja el territorio llevándoselos consigo. En la segunda, se hicieron entrevistas para diseñar una propuesta que nunca se ejecutó. Por su parte la Inv. E, señala que los docentes tienen resistencia a la innovación porque ellos afirmaron que, el uso de los materiales tecnológicos no era apropiado para el territorio que muchas veces no tiene energía. En la Inv. F, se trabajó la cultura afro sin politizar el tema. La Inv. G, afirma que las mujeres tienen fortalezas distintas a los hombres, desconociendo las condiciones vulnerables o de extrema pobreza. La Inv. I, no reflexionó sobre dinámicas de violencias expuestas. Finalmente, la Inv. J, hizo visita a los hogares y los calificó como disfuncionales en estado de pobreza, después no volvió más.

De la misma mano va la séptima categoría, *Infantilización*, en la cual se representa la realidad por medio de dibujos alejados de la realidad, además de su romantización. De ahí que, la Inv. A, enfocara dos cuentos norteamericanos en comunidades indígenas y llevara imágenes para colorear sin relación con los contenidos. En cuanto a la Inv. E, usa personajes infantiles en una plataforma virtual donde los juegos no representan nada de la realidad.

La octava categoría, *Realidad Ajena*, refiere que los problemas sociales se asumen como ajenos (Torres, 2012). Así pues, se detectó que la Inv. A enfocó niños indígenas sin generar procesos colaborativos entre compañeros con quienes conviven a diario. La Inv. B, menciona el castigo o el trabajo infantil sin reflexionar al respecto. La Inv. E, recomienda gestionar soporte de wifi porque su propuesta tuvo problemas en la aplicación sin posicionarse frente a ello. La Inv. G, afirma que en los escritos los niños usan menor cantidad de palabras que las niñas para expresar calidad. En su caso, la Inv. J, solo consideró la evaluación inicial y final para acompañar los procesos.

Finalmente, la categoría *Presentismo*, se refiere a abarcar temas del mundo sin contemplar visión histórico-social (Torres, 2012). Frente a ello, la Inv. A, en una sesión decora imágenes sin involucrar producción textual ni pensamiento crítico. En la Inv. B, no se encontró material relacionado con la cultura local. La Inv. C, involucra herramientas virtuales en casa, pero no potencia el trabajo intrafamiliar. La Inv. E, no ejerce una mirada de educación multicultural, aun cuando se desarrolló en un territorio con este panorama. Por su parte, en la Inv. F, hubo una actividad que trabajó con un turbante y peinados afro sin tratar sus significados. La Inv. G, desvaloriza las luchas académicas y sociales, al reivindicar que el género no es sólo binario. La Inv. I, no contempló problemas de la comunidad ni actores involucrados. Finalmente, en la Inv. J, su forma de conocer a la población fue una visita domiciliaria para verificar condiciones, que pudo ser hasta invasiva a la privacidad.

En síntesis, en todas las propuestas analizadas se identificaron intervenciones curriculares inadecuadas, teoría propuesta por Torres (2012) en su obra *La Justicia Curricular*. Frente a ello, cinco investigaciones: A, B, E, H y J, presentaron números más altos de repetición de prácticas negativas con 08, 07 y 06 veces. Por

el contrario, la Inv. F e I, se destacan por liderar prácticas más equilibradas con 03 y 04 correspondientemente, coincidiendo en la tergiversación, paternalismo y presentismo.

No obstante, también se detectan propuestas académicas destacadas por llevar procesos positivos de enseñanza-aprendizaje (Inv. C, D y G), ya que sólo fueron detectadas 01 o 02 intervenciones inadecuadas, lo que aumenta la educación inclusiva en las aulas, considerando factores como “la igualdad de oportunidades, la equidad y la accesibilidad universal para impactar en procesos de inclusión social” (Moreno & Muntaner, 2025, p. 155).

De esta manera, se reconocieron repetitivamente practicas inapropiadas que causan diversos tipos de discriminación en la escuela y que generan reflexiones sobre la inclusión que se está contemplando para la intervención con niños escolarizados en educación primaria. Los resultados verifican que, en la planeación, elaboración de materiales y ejecución de las investigaciones pedagógicas, se debe intensificar el acompañamiento a docentes o al proceso con estudiantes, humanizar lenguajes para impulsar una sociedad inclusiva, empática y certera al momento de dirigirse hacia quien requiere un apoyo específico para lograr ser parte de ella.

Conclusiones

Al ser mapeadas las prácticas de inclusión en la enseñanza de la escritura, se encontró que más de la mitad de las propuestas tienen ausencia de relacionar el contexto local o regional de los educandos en la construcción del material educativo. De igual forma, que la mitad no adaptó actividades para estudiantes con discapacidad intelectual o física, incluso en algunas se les descartó. De manera positiva, se resalta la tendencia a contemplar la condición económica. De igual forma, se detectó incoherencias en lectura de contextos, asistencialidad, tiempos de ejecución, compromiso ético, propuestas sin verificar en campo o clasificación según grados de aprendizaje, generando obstáculos para desarrollarse en sus habilidades plenas.

Al valorar todas las categorías propuestas por Torres (2012), se verificó predominancia en orden descendente al presentismo (8 veces), pseudotolerancia (7 veces), tergiversación (7 veces), realidad ajena (5 veces), exclusión (5 veces) y desconexión (5 veces), lo cual genera reflexión frente a la inclusión pedagógica y la responsabilidad al trabajar con niños.

A nivel general, en la revisión de alcance analítica se encontraron propuestas innovadoras que abordan la enseñanza de la escritura en tercer grado, mediante el uso de recursos virtuales, vinculación de núcleos familiares, visiones culturales, aprendizaje cooperativo o diversificación en las tipologías textuales. En algunas de ellas se identificó mayor educación inclusiva, mediante el análisis de sus actividades y elaboración de materiales. No obstante, fueron descritas también intervenciones curriculares inadecuadas, preocupantes porque la población que participó en el desarrollo fueron niños que, en su grado de escolaridad, están aprendiendo a expresarse, construir su visión de mundo y ser escuchados por medio de la escritura.

Por ello, se invita a contemplar futuras iniciativas que tejan la inclusión, equidad y respeto como camino en la formación de seres conscientes de sus derechos y oportunidades, los cuales puedan aprender desde la dignificación de ser en el mundo.

Referencias

- Acosta, E. (2022). *Fortalecimiento de la competencia de producción textual en los estudiantes del grado tercero del Colegio San Ignacio de Loyola de Medellín, Antioquia, mediante una estrategia pedagógica con el uso de Moodle*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Cartagena. Repositorio Institucional.
- Aincow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de educación en educación*, 11(03), 44-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222>
- Arias, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS*, 31(22), 09-28. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/es/article/view/3057>
- Arias, L. (2025). *Estrategia transmedia para el desarrollo de los procesos de escritura narrativa en estudiantes de grado tercero de primaria*. [Tesis de Maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/items/f34a70b5-1853-4d2d-9551-ea9a5c4c1570>
- Bispo, M. (2025). Coesão pronominal e desenvolvimento de capacidades de linguagem no livro didático. *Diálogo das letras, Pau dos Ferros*, 14, 1-17. <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/7248>
- Borda, O. (2009). *Una sociología Sentipensante para América Latina*. CLACSO.
- Calle, G. & Aguilera, Y. (2022). La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), 01-24.
- Colombia. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA- MEN*.
- Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. MEN.
- Colombia. (2024, 10 agosto). *Siete programas que promueven la justicia social y de género, los logros del Ministerio de Igualdad y Equidad*. <https://www.presidencia.gov.co/prensa/Paginas/Siete-programas-que-promueven-la-justicia-social-y-de-genero-los-logros-del-Ministerio-de-Igualdad-y-Equidad-240810.aspx>
- DANE. (2026). *Pobreza y Desigualdad*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad>
- Dolz, J., Gagnon, R. & Decândio, F. (2014). *Uma disciplina emergente: a didática das línguas*. Pontes editores.
- Fernández, R. (2020). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. OGE.
- Folmer, Ivanio. (2026). *Scoping Review. Guía paso a paso cómo elaborar un artículo de revisión de alcance*. Arco Editores.
- Foucault, M. (2008). *A arqueología do saber*. Forense Universitaria.

- Gallego, J. & Rodríguez, A. (2014). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48(1), 39-54. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-1_3
- Gijón, M. (2024). *Guía para adaptar situaciones de aprendizaje en el aula inclusiva*. Universidad de Granada.
- Gómez, A. (2024). Inclusión escolar y necesidades educativas especiales. Una perspectiva hacia la inclusión. En Pérez, E. *Educación Educativa y Social*, (p.19-36). Astra.
- González, D., González, M. & Polanco, W. (2023). *Implementación del software educativo Árbol ABC en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes del grado tercero*. [Tesis de Maestría]. Universidad Sergio Arboleda. Repositorio Institucional. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/2294>
- Gravini, M., Borja, H., Barrios, M. & Chiner, E. (2024). Género y habilidades de escritura: un estudio comparativo en estudiantes de tercer grado de básica primaria en Colombia. *Octaedro*, 109-118.
- Graziella, O. & Rivera, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, 44, 52-71. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100052
- Guevara, L. (2021). *Estrategias lúdicas para favorecer la producción escrita*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. [Tesis de Maestría]. Universidad Cooperativa de Colombia. Repositorio Institucional.
- Guitart, J., Lalueza, J. & Sánchez, J. (2024). Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural. *Revista CS*, (44), 01-07. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-03242024000300001
- Gutiérrez, L. (2020). *La lúdica y la artística en el proceso de lecto-escritura de grado primero a tercero*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Santander. Repositorio Institucional.
- Herrera, M. (2024). *Estrategias didácticas para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes 1 de 3er grado de la institución educativa Cristo Rey*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Abierta a Distancia. Repositorio Institucional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/63871>
- Hurtado, A., Montoya, M., Valencia, Á. & Calzada, G. (2023). La educación inclusiva en la posocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96.
- Ioannidi, V., & Malafantis, K. (2022). Inclusive education and pedagogy: a practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 01-13. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4476>
- Jurado, Y. (2002). *Técnicas de investigación documental*. Thomson.
- Lister, R. (2000). *Strategies for social inclusion*. En A. Stewart & P. Askonas, *Social Inclusion: possibilities and tensions*. Palgrave Macmillan.
- Moita, P. (2021). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola Editorial.

- Moreno, F. & Muntaner, J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(02), 145-162. Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario - Dialnet
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. "Conducting a Qualitative Document Analysis" by Hani Morgan
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Facultad de Educación PUCP.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por una lingüística crítica*. Parábola, 2. ed.
- Ricardo, G. (2025). Estrategias Didácticas de Aprendizaje de Lectoescritura en Estudiantes de Grado Tercero de las Nueve sedes de la Institución Educativa Guatemala. *Vitalia, Revista científica y académica*, 6(1), 65-83.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Editorial Argos Vergara, S. A.
- Sandoval, B. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, (5), 71-108.
- Sevilla, O. (2024). *Escrituras narrativas en tercer grado de primaria bajo distintas condiciones de formación de los docentes*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de la Plata. Repositorio Institucional. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/download/590/1345>
- Subirats, J. (Dir.) (2010). *Ciudadanía e Inclusión Social. El tercer sector y las políticas públicas de acción social*. Fundación Esplai.
- Torres, J. (2012). *La Justicia Curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- UNESCO. (2024, 24 julio). PISA 2022, *El panorama de los países de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile*. PISA 2022: el panorama de los países de América Latina y el Caribe
- UNESCO. (2025, 01 diciembre). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (M. Rotger, Trad.) Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1934).